APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO

AVALIAÇÕES E INTERVENÇÕES

TÂNIA GRACY MARTINS DO VALLE
(ORG.)

APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO

TÂNIA GRACY MARTINS DO VALLE
(Org.)

APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO:
AVALIAÇÕES E INTERVENÇÕES

Direitos de publicação reservados à:
Fundação Editora da UNESP (FEU)

Praça da Sé, 108
01001-900 – São Paulo – SP
Tel.: (0xx11) 3242-7171
Fax: (0xx11) 3242-7172
www.editoraunesp.com.br
feu@editora.unesp.br

CIP – Brasil. Catalogação na fonte
Sindicato Nacional dos Editores de Livros, RJ

A661

Aprendizagem e desenvolvimento humano : avaliações e intervenções / Tânia Gracy Martins do Valle, organizadora. - São Paulo : Cultura Acadêmica, 2009.

Inclui bibliografia
ISBN 978-85-98605-99-9

1. Psicologia do desenvolvimento. 2. Psicologia da aprendizagem. I. Valle, Tânia Gracy Martins do.

09-6045. CDD: 155
CDU: 159.92

Este livro é publicado pelo Programa de Publicações Digitais da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)

Editora afiliada:

Sumário

Apresentação

Este livro é resultado de estudos realizados por discentes e docentes do curso de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. A diversidade de enfoques apresentados mostra a amplitude das pesquisas desenvolvidas e a contribuição deste grupo de acadêmicos para o desenvolvimento da área que é desafiadora e básica para a Psicologia.

Os capítulos iniciais focalizam a responsabilidade que o Programa tem com a área da Aprendizagem. São estudos que apresentam contribuições metodológicas e aplicadas na avaliação de processos de aprendizagem e de planejamento de condições de ensino para crianças e a análise do comportamento para a Educação no campo da formação de professores e contribuições de recursos metodológicos de avaliação fundamental no contexto educacional.

Na sequência, os estudos trazem contribuições diretas com a área de Desenvolvimento Humano, abordando temas voltados para pré-escolares até a idade adulta, como pais e professores. Nos capítulos que fornecem dados a respeito de pré-escolares, os temas versam sobre: treino de habilidades sociais e mudanças de desempenho, repertório socialmente habilidoso entre meninos e meninas e a importância do comportamento verbal e não verbal, como favoráveis ao desenvolvimento humano, assim como a análise de desenvolvimento infantil de crianças contaminadas e não contaminadas por chumbo.

Os adolescentes têm seu espaço nesta obra, com o estudo de seus conceitos de família, sua função e o grau de satisfação deles em relação a elas, sendo a origem destes: a zona rural e a zona urbana.

Nos capítulos que estão voltados para a população de adultos, os estudos investigam os estereótipos sexuais no discurso de mães e o que elas relatam sobre a educação de seus filhos – meninos e meninas –, quando se trata de questões de gênero; o relacionamento conjugal e entre pais e filhos em família de pré-escolares após a separação dos cônjuges; a importância do diálogo entre mãe e filho, mantendo o espaço do pai nas relações afetivas com a criança, para minimizar o sentimento de abandono do filho; a avaliação das percepções de crianças e mães sobre as relações familiares permeadas por violência sexual do pai contra a filha após a revelação da violência; orientação de professores sobre o que é TDAH, suas causas, diagnósticos e prevalência.

Espero que o leitor perceba a importância destes estudos e os aproveite como eles bem merecem.

1
Comportamento verbalmente controlado: algumas questões de investigação do controle por estímulos textuais e pela palavra ditada[1]

Christiana Gonçalves Meira de Almeida[2]
Marina Pavão Battaglini[3]
Ana Claudia Moreira Almeida Verdu

Introdução

O comportamento verbalmente controlado pode ser tanto verbal quanto não verbal. É por meio do comportamento verbal que o homem estabelece uma relação nova com o meio, e esta relação dá-se pela alteração do comportamento de outra pessoa, qual seja, o comportamento do ouvinte. O comportamento verbal pode ser compreendido como comportamento modelado e mantido por suas consequências de maneira semelhante aos demais comportamentos operantes. Sua particularidade está no fato de que as consequências do comportamento verbal são produzidas por meio de um ouvinte cujo comportamento de responder ao comportamento do falante foi previamente treinado por uma comunidade verbal (Skinner, 1957/1978; Medeiros, 2002; Barros, 2003).

As relações sociais são inerentes ao comportamento verbal, de acordo com Matos (1991), pois o termo é essencialmente definido pelo efeito sobre o comportamento do outro e, portanto, por seu caráter relacional (no caso,

---

1 Trabalho escrito a partir das investigações conduzidas como requisito para a dissertação de mestrado das primeiras autoras sob orientação da terceira, com apoio do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia, Estudos sobre Comportamento Cognição e Ensino (MEC/CNPq, Capes, FAPs).

2 Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Unesp/Bauru. Fapesp, Processo nº 07/57238-8. Agradecimento a Maria Regina Cavalcante (Unesp/Bauru) pelas sugestões neste trabalho.

3 Mestranda em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Unesp/Bauru. Fapesp Processo nº 08/56904-7.

uma relação social), e as implicações de seu estudo são diversas, como a terapia comportamental, a tecnologia de ensino e a psicologia social (Ardila, 2007). No caso específico deste capítulo, a partir da compreensão de que a emissão de comportamento verbal altera o ambiente do ouvinte ou de uma audiência social, isto é, cria condições para que esta emita diversos comportamentos, verbais ou não verbais, propõe-se a descrever aspectos de dois estudos conduzidos no contexto da Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem em que a preocupação principal foi estudar o comportamento verbalmente controlado sob duas condições: (1) controle textual e (2) controle auditivo pela palavra ditada. Para tanto, foi organizado com uma introdução geral, que apresentará algumas das categorias formais do comportamento verbal, seguida de duas seções que apresentarão os estudos. Para melhor compreensão de cada estudo, será apresentada uma breve introdução de estudos em cada área específica, os aspectos metodológicos que organizaram a coleta de dados e uma descrição dos resultados representativa dos participantes.

Categorias do comportamento verbal

As categorias de comportamento verbal são definidas funcionalmente, a partir da identificação da fonte de controle envolvida e do efeito que provoca no ambiente, incluindo o comportamento de outra pessoa (Skinner, 1957). As principais categorias são:

a) Ecoico: são respostas verbais, vocais ou motoras (como no caso da Língua Brasileira de Sinais – Libras), sob controle de discriminativos verbais auditivos (ou visuais, como no caso da Libras) e mantidas por reforçadores sociais. No comportamento ecoico, há uma identidade estrutural entre um modelo e uma resposta (Skinner, 1957; Matos, 1991; Catania, 1999; Barros, 2003).

b) Ditado: são respostas motoras geralmente controladas por discriminativos sonoros e com consequências sociais. No ditado, há uma identidade funcional entre as características sonoras do estímulo-modelo (discriminativo) e as visuais resultantes da resposta motora (Matos, 1991).

c) Intraverbal: são respostas verbais geralmente sob controle do comportamento verbal do próprio emitente. Por exemplo, no comportamento de contar, a resposta verbal "1" é discriminativo para a ocorrência da reposta

verbal "2", que é discriminativo para emissão da resposta "3" e assim sucessivamente (Skinner, 1957; Matos, 1991; Catania, 1999; Barros, 2003).

d) Autoclítico: são respostas verbais, vocais ou motoras que, assim como no comportamento intraverbal, também são controladas pelo próprio comportamento verbal (antecedente, simultâneo ou concorrente) do emitente e que articulam, organizam ou modificam as respostas verbais que as controlam (Barros, 2003; Skinner, 1957). É importante enfatizar que essa categoria de comportamento verbal traz informações ou pistas sobre as relações de controle e elementos de força do comportamento (Meyer et al., 2008).

e) Textual: pode ser compreendida como respostas verbais sob controle de estímulos discriminativos verbais visuais (um texto escrito) ou táteis (no caso de leituras em braile). Esse comportamento é mantido por reforçamento social. Para que o comportamento possa ser definido como textual, é necessário que a resposta mantenha correspondência funcional com o estímulo (Barros, 2003).

f) Mandos: são respostas verbais, vocais ou motoras precedidas por uma condição de privação ou estimulação aversiva e controladas por operações estabelecedoras (Michael, 1984; Skinner, 1957), ou seja, estão ligadas a estados motivacionais e afetivos (Matos, 1991; Skinner, 1957). Como exemplo de comportamento verbal da categoria de *Mando*, podemos citar o pedido de uma criança a outra: "Me empresta a borracha?", em uma situação em que a primeira faz uma cópia, mas que, para ficar correspondente ao modelo copiado, deve ser apagada e reescrita.

Em romances e poemas, há também relatos de respostas de mando, ou seja, mandos destinados aos outros personagens do texto. Sobre o contexto literário, Skinner também aponta que:

> "A literatura é produto de uma prática especial, que faz surgir um comportamento que, de outra forma, permaneceria latente no repertório dos falantes. Entre outras coisas, a tradição e a prática da poesia lírica encoraja a emissão de comportamentos sob controle de fortes privações – em outras palavras, respostas sob formas de mandos." (Skinner, 1957, p.72-3)

A afirmação de Skinner de que há mandos na literatura fortalece a ideia de que descrições presentes em textos podem controlar o comportamento do leitor.

Nessa mesma direção, Matos (1991) enfatizou que o estudo de mandos mantém íntima relação com o estudo de comportamentos controlados por regras. Compreende-se controle instrucional, ou por regras, como uma relação entre o comportamento apresentado por um ouvinte e um antecedente verbal (instrução) emitido por um falante que descreve ou implica uma contingência para o comportamento desse ouvinte (Catania, 1999).

g) Tato: são respostas verbais sob controle de estímulos discriminativos não verbais do ambiente e mantidas por consequências sociais. Os discriminativos relacionados ao controle do tato podem ser objetos, lugares, animais, pessoas, acontecimentos, sensações, lembranças, isto é, mudanças no campo sensorial (visual, auditivo, tátil, proprioceptivo, interceptivo etc.) do emitente. Para exemplificar essa categoria, podemos citar a nomeação de pessoas, lugares, objetos, propriedades do ambiente e relatos de eventos ocorridos (Barros, 2003; Skinner, 1957).

No cotidiano, o comportamento verbal apresenta-se de forma muito mais complexa do que a descrita acima, sendo que os operantes verbais podem ser controlados por mais de um estímulo discriminativo. O controle múltiplo do comportamento verbal pode ajudar a explicar como novas respostas verbais são geradas, pois uma resposta pode aparecer apenas quando parte dos determinantes estão presentes (Barros, 2003). Nos estudos a seguir, serão apresentadas algumas das condições experimentais e modelos adotados no estudo do comportamento verbalmente controlado por estímulos textuais e por estímulos auditivos.

Estudo do comportamento controlado por estímulos textuais

Conhecer como estímulos textuais influenciam o comportamento subsequente do leitor é de grande interesse de maneira geral, uma vez que uma das práticas bem-estabelecidas em nossa cultura é a utilização de texto como forma de interferir e modificar o comportamento do leitor. São exemplos dessas práticas a utilização: (a) de histórias infantis com a finalidade de estabelecer em crianças comportamentos ético e moral importantes para a cultura; (b) de códigos que regem condutas e regulam relações, como o Estatuto da Criança e do Adolescente ou o Código Nacional de Trânsito; (c) de

livros didáticos no ensino sistematizado; ou mesmo de (d) panfletos informativos em campanhas de saúde, por exemplo.

A literatura nacional está repleta de estudos sobre comportamento verbalmente controlado como o campo de estudo de comportamento governado por regras (Albuquerque & Ferreira, 2001; Braga et al., 2005; Albuquerque & Silva, 2006; Oliveira & Albuquerque, 2007). Para Matos (2001), regras são estímulos discriminativos de um tipo especial, pois envolvem o comportamento verbal de uma pessoa que emite a regra; regras descrevem contingência, isto é, relações entre respostas e consequências. Este campo de estudo busca identificar as condições sob as quais o comportamento de seguir regras é mais provável. Os principais trabalhos em contexto nacional visavam identificar os desempenhos dos participantes em situações de apresentação de regras coerentes e/ou discrepantes das contingências. Para a realização dessa investigação, consequências eram programadas para os comportamentos de seguir regras. As instruções eram apresentadas da seguinte forma: instruções orais para a investigação com crianças entre sete e nove anos e instruções por meio de gravação em áudio e folha com instruções impressas simultaneamente, ou seja, o participante recebia a descrição verbal em uma folha impressa e era solicitado a ouvir essas mesmas instruções em áudio em uma gravação do experimentador lendo essas mesmas instruções. Em todas essas investigações, as instruções eram apresentadas de modo direto, ou seja, eram descrições dirigidas ao participante sobre determinados comportamentos em sessão experimental.

Em histórias cujos estímulos verbais são textuais, é possível observar descrições de contingências não necessariamente dirigidas ao leitor. Muitas regras são direcionadas aos personagens das histórias ou ficam implícitas em certos enunciados. Diante desse contexto, questionou-se que funções as contingências descritas em histórias teriam sobre o comportamento de um leitor. Contudo, investigações experimentais sobre como histórias influenciam o comportamento subsequente do leitor ainda são escassas. Uma das poucas iniciativas localizadas na literatura foi realizada por Heffner (2003). Essa autora realizou um estudo que consistiu em uma analogia laboratorial ao uso clínico de contar histórias, desenvolvido para examinar experimentalmente o quanto histórias guiam comportamentos, facilitando a aquisição da resposta apropriada. Esse estudo trouxe alguns resultados empíricos que fundamentam a hipótese de que histórias podem, de alguma forma, contro-

lar o comportamento. Heffner (2003) também ressalta a necessidade de mais estudos na área para a confirmação desses achados.

Assim, compreendendo o contar histórias como uma prática importante em nossa cultura, um dos objetivos principais do estudo de Almeida (2009) foi investigar se o comportamento das crianças após a leitura das histórias poderia ser funcionalmente dependente das contingências descritas nestas. Mais especificamente, identificar se diferentes consequências ao comportamento do personagem final da história influenciam o modo como a criança se comporta quando está em situação similar à situação descrita na história, descrevendo o desempenho que sucede a leitura da história pelas crianças. Diferentemente de outros trabalhos anteriores, esse estudo buscou investigar essas relações dentro de contextos semelhantes a ambientes naturais.

O procedimento de investigação consistia basicamente em solicitar às crianças que lessem uma história com temática de festa de aniversário. As crianças poderiam ler a história em voz alta ou silenciosamente, do modo que preferissem. Uma fase de ambientação, além de familiarizar a criança com o ambiente experimental e procedimentos adotados, avaliava se a criança não tinha nenhum atraso intelectual pela aplicação do WISC-III (Weschler, 2000). Como parte das atividades dessa fase, era solicitado à criança que lesse duas histórias de Cerviglieri (2007), adaptadas especificamente para este estudo, e como forma de avaliar a atenção e compreensão da história, o participante respondia a três tarefas de emparelhamento com o modelo, que consistiram na apresentação de três figuras com personagens e cenas de histórias, sendo uma delas correspondente a aspectos da história lida. As perguntas tinham a seguinte estrutura: (1) "Qual desses personagens estava presente na história?"; (2) "O que o personagem da história fez?"; (3) "O que aconteceu com o personagem da história?". Somente as crianças leitoras que apresentassem 100% de acertos nas questões é que seguiam para a fase experimental, e todas obtiveram desempenho máximo na verificação da compreensão da leitura nas fases de ambientação e desempenho de normal a superior no WISC-III.

A fase experimental consistia na leitura de uma história, pelas crianças, cuja temática era festa de aniversário com um desfecho. As crianças poderiam ler a história em voz alta ou silenciosamente, do modo que preferissem. Após sua apresentação, a compreensão foi avaliada sob o formato de "emparelhamento-com-o-modelo". A estrutura das perguntas era semelhante à que

foi apresentada na fase de ambientação. As perguntas tinham a seguinte estrutura: (1) "Aonde o personagem principal foi?"; (2) "O que o personagem da história fez?"; (3) "O que aconteceu com o personagem da história?".

Na sequência, a experimentadora comunicava que haveria uma festa surpresa para um funcionário (a) do CPA e pedia à criança que ajudasse nos preparativos. Em seguida, tirava os doces de uma caixinha e dizia que as forminhas dos doces estavam faltando. A pesquisadora, com o pretexto de ir pegar as forminhas, deixava a criança sozinha por cinco minutos em situação simulada semelhante à da história contada. Os comportamentos dos participantes eram registrados em videoteipe ou DVD e por meio de observadores localizados em uma sala ao lado do ambiente experimental equipada com espelho de observação unidirecional. Decorridos cinco minutos, a experimentadora voltava para a sala e fazia a sequência de perguntas para avaliar se existiam e quais eram as relações entre a história contada e o comportamento durante sua ausência.

Após um período de atividades lúdicas (confecção de um cartaz para ser colocado na festa de aniversário), o participante era instruído a ler uma segunda história com a mesma temática, porém com desfecho diferente, e após essa fase, eram realizados os mesmos procedimentos subsequentes à leitura da história anterior. Terminada a fase experimental propriamente dita, a pesquisadora e o participante terminavam os preparativos da festa e realizavam a "festa surpresa".

Durante a fase experimental, os participantes foram distribuídos em três condições melhor descritas a seguir e ilustradas na Figura 1.

Condição 1 – A primeira história apresentada nessa condição descrevia um episódio em que um garoto estava ajudando nos preparativos de uma festa de aniversário. Por um instante, ele se viu sozinho diante dos doces e resolveu comer alguns deles antes do início da festa. Ao final da história, a festa ficou muito bonita, incluindo a mesa com os doces. Essa primeira história não relatou consequência aversiva para o comportamento de pegar os doces antes da festa (História A).

A segunda história tinha os mesmos personagens, o mesmo contexto e os mesmos comportamentos do personagem principal, ou seja, pegar os doces antes da festa. A diferença principal entre essas histórias era que, nessa segunda história, a descrição do comportamento de pegar os doces antes da festa era seguida de uma consequência aversiva para o comportamento do

Figura 1: Ilustração das condições experimentais (Condição 1 e Condição 2) e controle (Condição 3) adotadas no procedimento

personagem, ou seja, havia a descrição de que a ação do garoto foi descoberta e as pessoas da festa ficaram zangadas, pois a mesa do aniversário ficou feia (História B).

Condição 2 – Assim como na Condição 1, ambas as histórias descreviam o comportamento do garoto de pegar os doces de uma mesa de aniversário antes de uma festa. Contudo, nessa condição as histórias foram apresentadas em ordem inversa, ou seja, primeiramente foi apresentada a história que relatava a ocorrência de uma consequência aversiva para o comportamento do personagem (História B) e, na segunda história, o comportamento de pegar doces não era seguido por uma consequência aversiva (História A).

Condição 3 – Consistiu na mesma sequência de passos, porém os participantes foram expostos a outras duas histórias com temáticas semelhantes (eventos de uma festa de aniversário), mas sem referência aos comportamentos de pegar os doces e as consequências que os seguiam.

As filmagens foram avaliadas considerando se a criança pegou ou não os doces. Além disso, foi analisada a frequência de comportamentos direcionados para os doces por parte da criança. O critério para observação dos com-

portamentos direcionados aos doces era olhar ou tocar os doces. A cada vez que a criança emitia esses comportamentos por até cinco segundos, era contabilizado um comportamento direcionado aos doces. Assim, se a criança olhasse para os doces por três segundos era contabilizado olhar para os doces uma vez. Se a criança olhasse para os doces por oito ou dez segundos eram contabilizados dois comportamentos direcionados aos doces.

As análises foram feitas por dois observadores por meio de filmagens e com o uso de um protocolo de registros. Foi feito também o cálculo de concordância entre observadores proposto por Kazdin (1982).

Os dados gerais, representativos do desempenho de todos os participantes, demonstram que histórias podem ter efeito instrucional sobre o comportamento de crianças. Embora nenhuma criança, em nenhuma das condições, tenha pegado um doce sequer, o comportamento de todas elas apresentaram maior frequência de comportamentos dirigidos aos doces (pegar, organizar, olhar) na condição em que o controle aversivo (se pega) podia ser evitado; em contrapartida, todas apresentaram uma frequência bem menor de comportamentos dirigidos aos doces na condição em que o controle aversivo não podia ser evitado. O desempenho na condição controle era intermediário àqueles observados nas condições experimentais (Histórias A e B).

Durante o estudo, foi necessário adequar as histórias para que elas realmente cumprissem a função de descrever contingências em que o controle aversivo podia ou não ser evitado e que estes fossem os estímulos discriminativos mais relevantes das histórias. Então, com a finalidade de investigar se o desempenho dos participantes estava relacionado a outras características da história, foi realizada uma análise para identificação dos autoclíticos qualificadores e quantificadores dos doces, conforme Tabela 1.

Histórias da sessão experimental	Qualificadores	Quantificadores	Total
História A: sem contingência aversiva	5	6	11
História B: com contingência aversiva	3	5	8
História C: sem menção ao comportamento de pegar os doces	4	1	5
História D: com menção ao comportamento de pegar os doces	0	0	0

Tabela 1. Ocorrências de autoclíticos nas histórias apresentadas nas condições experimentais

A análise de autoclíticos apresentou uma frequência maior de qualificadores e quantificadores dos doces na História A em relação à História B. Dias & Hübner (2003), em seus estudos, apontam a importância dos autoclíticos como forma de controle sobre o comportamento. A análise de autoclíticos realizada nesse estudo mostrou uma frequência maior de qualificadores dos doces na História A (sem consequência aversiva) que na História B (com consequência aversiva). Considera-se que, em investigações futuras, seria importante igualar a quantidade de autoclíticos presentes nas histórias para, assim, minimizar a quantidade de variáveis capazes de controlar os resultados.

Por ser um estudo pioneiro, muitas perguntas são colocadas em discussão tanto em relação aos resultados encontrados como em relação ao procedimento que possui possibilidades de ser aprimorado. Contudo, ainda que não da forma inicialmente proposta, percebe-se que a história exerceu controle em relação à emissão de comportamentos por parte da criança, assim, pode-se sugerir que as histórias podem controlar diferencialmente o comportamento direcionado aos doces. Esses achados são coerentes à proposta de Heffner (2003) de que, na perspectiva do ouvinte ou leitor, as histórias podem ter função de uma instrução, pois histórias são estímulos verbais que podem controlar determinados comportamentos.

Pesquisas que estudam como estímulos textuais afetam o comportamento de seus leitores aliadas a outro conjunto de pesquisas que descrevem que contingências ambientais favorecem o seguimento ou o abandono de regras podem contribuir na implementação de políticas públicas e na confecção de materiais impressos adotados para o estabelecimento de práticas relevantes para a cultura.

Estudo do comportamento controlado por estímulos auditivos

Dos aspectos envolvidos no episódio verbal, essa seção dará mais atenção ao comportamento do ouvinte. Conforme mencionado, na comunidade verbal, as pessoas que falam entre si reforçam as verbalizações uma das outras, e as consequências para o comportamento do falante são os comportamentos que um ouvinte pode emitir. Além de ser o mediador do reforço para o falante, o comportamento emitido pelo ouvinte é reforçado pelo comporta-

mento do falante. Por exemplo, quando é contado algo ao ouvinte, sua reação é mantida pelo fato de que, em situações semelhantes, quando o ouvinte reagiu de tal maneira a uma fala como aquela vinda do falante, teve seu comportamento reforçado. Assim, o comportamento do ouvinte pode ser controlado pelas regras apresentadas pelo falante. Um ouvinte pode aprender novos repertórios por meio de instruções e reforços sociais como elogios, conselhos quanto à melhor maneira de agir, por exemplo, e ter seu comportamento reforçado por comportar-se de maneira mais adequada e imediata. O ouvinte, para que possa desempenhar bem tais comportamentos, deve ter recebido treinamento especial da comunidade verbal (Skinner, 1957; Dahás et al., 2008).

Embora Skinner (1957) afirme em várias passagens do *Verbal Behavior* que o ouvir não tem *status* de verbal, pois não se assemelha ao comportamento do falante, Dahás et al. (2008) realizaram uma análise conceitual das obras de Skinner em que este dá atenção especial ao comportamento do ouvinte (*listener*) e discutem que a afirmação de que o comportamento do ouvinte não é verbal é incoerente com a própria definição de comportamento verbal do autor. Para isso, analisaram três aspectos do comportamento do ouvinte na formulação skinneriana sobre o comportamento verbal, quais sejam, o papel do ouvinte no episódio verbal, as diferenças entre os comportamentos do ouvinte e do falante, a origem e a manutenção do comportamento do ouvinte.

Em relação ao papel do ouvinte, um dos principais problemas relaciona-se à negação de um papel especial ao controle pelo antecedente, pois ainda que o antecedente seja verbal, isso não conferiria ao ouvir o mesmo *status*. Essa posição possivelmente foi tomada para combater as teorias que argumentam que as palavras têm "significado". Além disso, Skinner (1957) também afirma que o ouvir não se assemelha em nada com o falar. De acordo com os autores, essa defesa oferece elementos que nos fazem supor que a dimensão relevante que faz a distinção entre os dois comportamentos seja a topografia, muito embora Skinner jamais defendesse essa posição. Contudo, ainda destacam que Skinner (1957) não oferece nenhum motivo para que a alteração motora provocada no comportamento de um ouvinte de levar um copo d'água a um falante, em resposta a um mando (Um copo de água, por favor.), não seja incluída no rol de comportamentos verbais. É esse aspecto que se quer destacar neste trabalho: a necessidade de ser um bom

ouvinte, isto é, ter seu comportamento verbalmente controlado para que possa manter relações verbais com um interlocutor.

Outro aspecto de particular interesse são as relações que o ouvir pode estabelecer com o falar, pois em nossa comunidade, para que se possam reforçar algumas respostas verbais das crianças e modelar suas emissões vocais, é necessário que elas sejam expostas a algumas relações ostensivas em que um evento verbal (palavra ditada) esteja relacionado a um evento não verbal (figura). Pode-se supor que, após o estabelecimento dessa relação de ouvinte e diante do evento não verbal (figura), a criança seja capaz de emitir (ou pelo menos de tentar vocalizar) a palavra ditada. Essas tentativas de vocalização da palavra ouvida são cruciais para que a comunidade verbal possa reforçar diferencialmente o comportamento de falante da criança.

Como questão de estudo, o conhecimento das relações entre o ouvir e o falar são particularmente importantes no caso de crianças deficientes auditivas e que tiveram a audição restabelecida pelo implante coclear.

O implante coclear é uma possibilidade de reabilitação dos casos mais extremos de surdez (por exemplo, do tipo condutiva ou central, bilateral e pré-lingual, isto é, adquirida antes da aquisição da linguagem) e constitui-se um dispositivo inserido cirurgicamente na parte interna do ouvido e que substitui o órgão sensorial da audição, localizado dentro da cóclea. O implante possibilita a detecção de sons do ambiente, especialmente os sons da fala (Bevilacqua, 1998; Clark, et al. 1997).

Crianças com surdez pré-lingual podem ter a função auditiva estabelecida pela primeira vez a partir da ativação do implante, que permite a percepção dos estímulos sonoros, contudo, estes são desprovidos de significados. Assim, as habilidades de ouvir e falar em surdos implantados requerem aprendizagem, pois o ouvir não envolve apenas a percepção auditiva, mas a compreensão dos sons, especialmente os da fala (Almeida-Verdu, 2004).

Compreensão em geral e compreensão de fala em particular envolvem a formação de classes de equivalência entre símbolos e referentes. O paradigma da equivalência de estímulos, proposto por Sidman & Tailby (1982), oferece um modelo de descrição operacional e de investigação de funções simbólicas. Nesse modelo, os estímulos que participam da contingência de ensino passam a fazer parte de classes de equivalência cujas propriedades em comum não são propriedades físicas, mas relacionais. Relações condicionais que compartilham relações de equivalência podem ser gerativas de compor-

tamento simbólico, isto é, podem permitir a emergência de novas relações arbitrárias entre eventos a partir das relações ensinadas. A equivalência de estímulos pode decorrer do ensino de relações condicionais, e um dos procedimentos de ensino é o emparelhamento de acordo com o modelo *matching-to-sample,* que consiste na apresentação de um estímulo-modelo e dois ou mais estímulos-comparação, sendo um deles definido arbitrariamente como correto, correspondente ao modelo. Assim, por exemplo, se um indivíduo não verbal aprende que diante do modelo auditivo "peteca" deve escolher a figura de uma peteca e não a de uma boneca e, por sua vez, diante do modelo auditivo "boneca" deve escolher a figura da boneca e não a da peteca, diz-se que as relações estabelecidas são de condicionalidade. Se ambos os estímulos são relacionados às suas palavras impressas, por exemplo, figura da boneca à palavra impressa BONECA e figura da peteca à palavra impressa PETECA, da aprendizagem dessas relações pode decorrer a emergência de outras não ensinadas diretamente: relação entre a palavra impressa e a figura; palavra falada e palavra impressa; assim como a relação de nomear a palavra impressa e a figura.

Estudos com deficientes auditivos implantados adotando o modelo das relações de equivalência têm demonstrado que implantados com deficiência auditiva pré-lingual e pós-lingual têm aprendido discriminações auditivo-visuais, e entre estímulos visuais e essas relações, compartilham de relações de equivalência. Como estímulos auditivos, têm sido adotadas palavras convencionais, pseudopalavras e estímulos elétricos; como estímulos visuais, têm sido adotados figuras convencionais e figuras indefinidas.

O primeiro estudo que teve como objetivo estender a metodologia das relações de equivalência no estudo de relações entre estímulos sonoros e visuais e funções simbólicas em implantados foi conduzido por da Silva et al. (2006). Duas crianças pós-linguais e duas pré-linguais primeiramente aprenderam relações condicionais entre figuras (AB e AC) e demonstraram a emergência de relações derivadas demonstrando relações simbólicas (BC e CB). Em seguida, uma sequência de cinco pulsos de um segundo foi apresentada via implante coclear e foi conduzido o ensino das relações condicionais DC e, então, foi testado se as funções adquiridas pelo estímulo visual (C) pelo emparelhamento DC seriam estendidas para os outros estímulos visuais (B e A) pelas relações de equivalência estabelecidas. Os resultados dos participantes pós-linguais demonstraram a aprendizagem das relações envolven-

do pulsos elétricos (DC) pelo procedimento de emparelhamento de acordo com o modelo, mas não demonstraram a emergência das novas relações auditivo-visuais (DA e DB). Os participantes pré-linguais sequer aprenderam as relações com estímulos elétricos. Embora o aspecto promissor do estudo tenha sido a condução da pesquisa em controle de estímulos em rotina de hospital e tenha demonstrado emergência de relações simbólicas visual-visual em implantados, o estudo impôs algumas questões sobre a aprendizagem relacional envolvendo estímulos auditivos em surdos que receberam o implante coclear. Dentre essas questões, destacou-se verificar sob quais condições deficientes auditivos que receberam o implante coclear aprenderiam relações auditivo-visuais e demonstrariam relações de equivalência decorrentes dessa aprendizagem.

Uma sequência de quatro estudos foi conduzida por Almeida-Verdu et al. (2008a) e avaliou o potencial de crianças com surdez neurossensorial que receberam o implante coclear exibirem relações de equivalência entre figuras e palavras ditadas pelo procedimento de emparelhamento de acordo com o modelo. Dez crianças com surdez pré-lingual e quatro com surdez pós-lingual foram estudadas e todas aprenderam as relações entre palavra ditada e figura e a maior parte delas demonstrou a formação de classes. Ao final de cada um dos Estudos 1, 2 e 3, foram conduzidos testes de nomeação de figuras, mas as crianças não demonstraram resultados consistentes com os resultados obtidos nos testes de equivalência. De maneira geral, as crianças demonstraram a mesma vocalização para as figuras que foram emparelhadas à mesma palavra ditada, porém a vocalização não fazia correspondência ponto a ponto com essa palavra, ditada na fase de ensino. Um estudo posterior (Almeida-Verdu et al., 2008b) demonstrou que a nomeação de figuras só foi obtida após o ensino da vocalização a partir de procedimentos de imitação de palavras ou ensino do comportamento ecoico.

Considerando as pesquisas mais recentes conduzidas com implantados, Golfeto (2008) planejou quatro estudos com a finalidade de ampliar vocabulário em sete crianças com deficiência auditiva pré-lingual. No primeiro estudo, foram ensinadas discriminações condicionais entre palavras ditadas e figuras (AB) e entre palavras ditadas e palavras impressas (AC), no qual foram programados problemas sucessivos de aprendizagem. No Estudo 2, as discriminações condicionais ensinadas foram entre palavras ditadas e figuras e entre palavras ditadas e letra inicial de palavras. Nos Estudos 3 e 4,

foram ensinadas discriminações condicionais entre palavras ditadas e figuras e entre palavras ditadas e palavras impressas, porém foi previsto o ensino de um conjunto diferente e maior de palavras, se comparado ao Estudo 1. Ao final, testes de formação de classes foram realizados. Nos Estudos 2, 3 e 4, um delineamento de linha de base múltipla entre conjuntos de palavras (Passos) foi empregado para aferir os efeitos do procedimento com cada participante individualmente ao final de cada passo de ensino. Para isso, testes de nomeação das letras, palavras ou figuras ensinadas foram realizados antes e depois do ensino de cada passo. Em síntese, o que foi ensinado seria a seleção, sob controle condicional, de repertório receptivo, e o que foi avaliado seria a emergência de repertórios novos na formação de classes equivalentes (relações BC e CB) e nomeação (relações BD e CD).

Os quatro estudos apresentados por Golfeto (2008) visavam avaliar se o ensino de correspondências entre palavras ditadas e referentes do mundo físico e social afetaria a emergência de novos comportamentos de caráter simbólico. Os resultados são preliminares, mas é possível afirmar que os participantes têm sido capazes de aprender as relações condicionais diretamente ensinadas e formar classes de estímulos com uma diminuição no número de exposições aos blocos de ensino ao longo do ensino dos conjuntos de palavras, o que é indicativo de que o desempenho melhora a cada conjunto de palavras. Já em vocalização, aspecto que se quer destacar, foi registrada grande variabilidade de desempenho, porém com duas características distintas: na presença da figura, a vocalização exibia mais distorções, se comparada à palavra ditada relacionada à figura durante o ensino; na presença da palavra impressa, a vocalização era emitida com maior correspondência ponto a ponto. Esse padrão de desempenho foi observado com o mesmo número de exposições aos blocos de ensino das relações condicionais entre palavra ditada e figura (AB), sendo maior em relação ao número de exposições das relações entre palavra ditada e palavra impressa (AC). Uma hipótese explicativa para esse desempenho seria o controle exercido pelos diferentes estímulos nas tarefas de nomear. Nomear na presença de figuras exige um controle pela relação entre a palavra ditada e a figura; já o nomear na presença da palavra impressa exige a mesma relação de controle, porém se a palavra impressa é a correspondência gráfica da palavra ditada e cada grafema corresponde a um som, então a vocalização conta com um controle visual que especifica cada parte da vocalização a ser emitida.

O presente estudo em andamento e conduzido por Battaglini (2009), teve como finalidade estabelecer relações de linha de base a partir de uma estrutura de ensino linear (Saunders & Green, 1999). Os três estudos iniciais de Almeida-Verdu et al. (2008a), o estudo de Golfeto (2008) e o de Almeida-Verdu et al. (2008b) adotaram a estrutura de ensino "um para muitos", na qual o modelo era o nódulo (o mesmo modelo foi relacionado a mais de um estímulo-comparação). Na estrutura linear, os estímulos auditivos do conjunto A tiveram a função de modelo, e os estímulos visuais do conjunto B tiveram função de comparação no estabelecimento da linha de base AB; contudo os estímulos visuais do conjunto B também tiveram função de modelo, e os estímulos visuais do conjunto C como comparação, no estabelecimento da linha de base BC; então, os estímulos B foram empregados ora como modelo, ora como comparação, exercendo função nodal (Sidman, 1994). A pergunta que se fez é se com esse delineamento, com o estímulo auditivo mais distante na história de ensino, as relações de controle que descrevem as propriedades de equivalência seriam apresentadas, replicando dados obtidos nos estudos anteriores.

Esse conjunto de trabalhos tem sido realizado considerando a possibilidade de conduzir pesquisas em controle de estímulo durante o processo de acompanhamento hospitalar após a cirurgia de colocação do implante coclear em surdos, aliado à necessidade de aprendizagem e expansão de repertório de ouvir em surdos implantados. Este trabalho pretendeu investigar as condições nas quais o repertório de ouvir é estabelecido a partir de um programa sistemático de ensino.

O procedimento de investigação expôs crianças com surdez pré-lingual e usuárias de implante coclear às tentativas de ensino e teste pelo procedimento de emparelhamento de acordo com o modelo, por meio de um microcomputador instalado com o *software* MTS ® (Dube, 1991). Palavras ditadas (conjunto A) foram emitidas pelo alto-falante do microcomputador com função de modelo. Figuras (conjunto B) e palavras escritas (conjunto C) foram apresentadas nos vértices da tela, quando tiveram a função de comparação, e no centro, quando tiveram a função de modelo. A tarefa exigida do participante era selecionar, com o *mouse*, o estímulo de comparação correspondente ao modelo.

Durante o ensino, as respostas corretas, correspondentes ao modelo, eram seguidas de estrelas coloridas acompanhadas por uma sequência de sons,

sendo seguidas de uma nova tentativa. As respostas erradas eram seguidas por uma tela preta por aproximadamente um segundo, seguidas de uma nova tentativa. Nas tarefas de teste, as respostas não produziam consequências diferenciais para acerto ou erro. O procedimento foi dividido em sete fases, descritas a seguir. A Figura 2 apresenta um diagrama das relações ensinadas e testadas. A seguir são apresentadas as fases de ensino e teste do estudo.
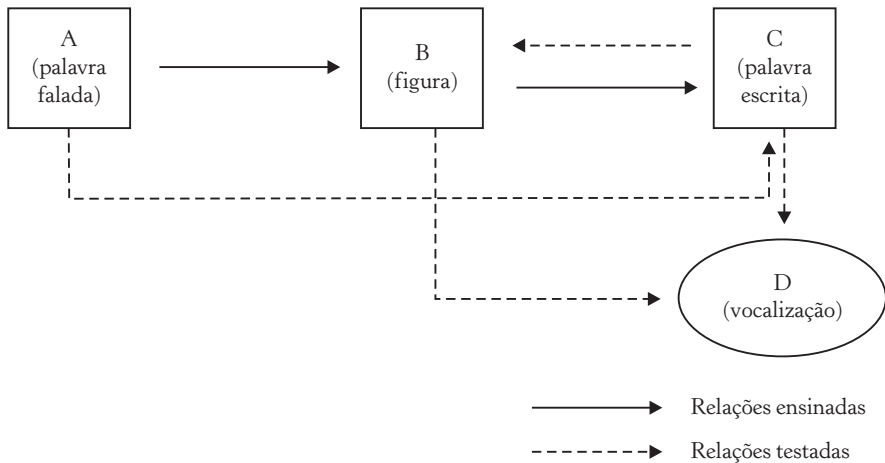
Figura 2. Diagrama das relações ensinadas e testadas nas etapas posteriores ao pré-teste

1. Pré-treino: esta fase teve como objetivos ensinar a tarefa de selecionar um estímulo de comparação na presença de um modelo e familiarizar o participante com o microcomputador. A tarefa consistia em selecionar, entre três figuras comparação (Bidu, Pernalonga e Boneca) dispostas nos vértices da tela, aquela correspondente ao modelo.

2. Pré-teste: teve como objetivo verificar o repertório inicial dos participantes nas tarefas de reconhecimento de palavras e de nomeação de figuras e de palavras impressas. Três palavras que a criança acertou durante os repertórios avaliados eram escolhidas para funcionar como estímulos conhecidos, e três palavras que a criança errou eram escolhidas para funcionar como estímulos novos a serem ensinados pelo procedimento de ensino (se a criança não apresentasse erros em uma mesma palavra, eram empregadas pseudopalavras, sem correspondência com a comunidade verbal).
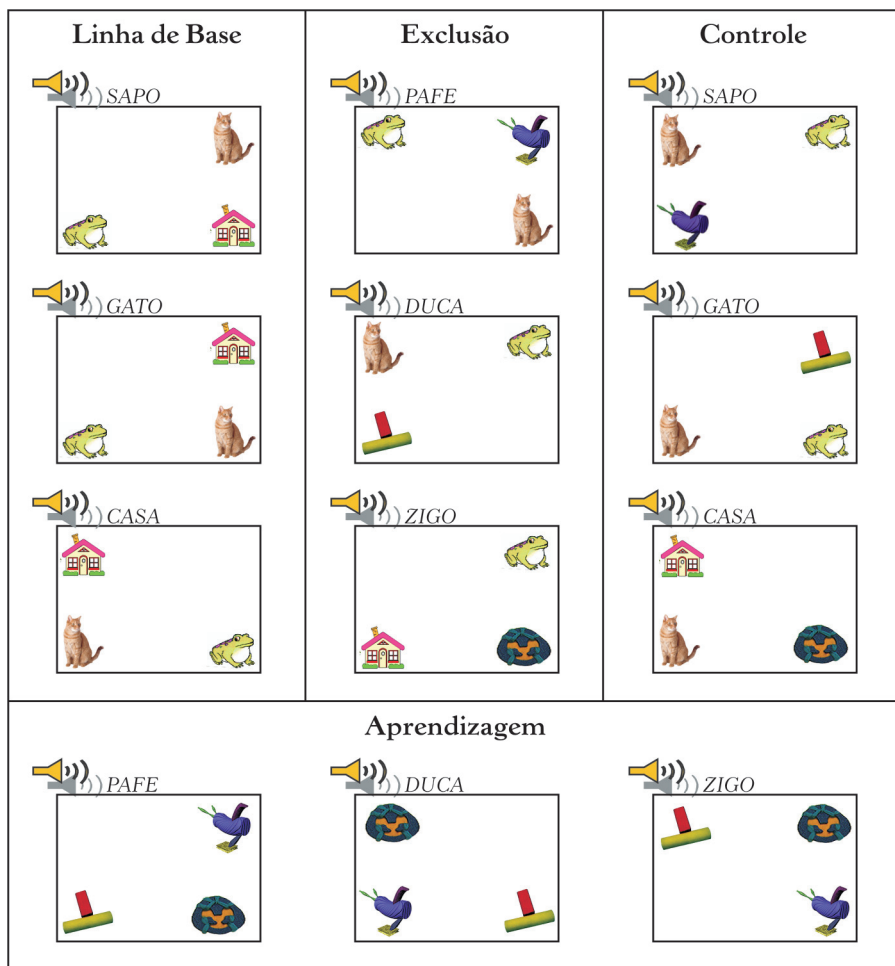
Figura 3. Ilustração das tentativas de linha de base, exclusão, controle e aprendizagem durante o ensino de relações condicionais entre palavra ditada e figura

3. Ensino AB: o objetivo desta fase foi ensinar o reconhecimento auditivo de três palavras a partir do procedimento de ensino por exclusão (McIlvane et al., 1988). Inicialmente, a criança era exposta a relações condicionais entre palavras ditadas e figuras conhecidas (tentativas de linha de base, painel esquerdo, Figura 3). Em seguida, era exposta a tentativas de exclusão, que consistiam na apresentação de uma palavra nova ditada com função de modelo e de três figuras de comparação: uma figura nova

e duas figuras conhecidas. Diante dessa condição, a criança poderia selecionar a figura nova porque excluía as figuras conhecidas ou porque estabelecia uma relação direta entre as novidades (painel central, Figura 3). Em seguida, eram apresentadas as tentativas de controle pela novidade em que uma palavra conhecida era ditada e três figuras eram apresentadas como comparação: duas figuras conhecidas, sendo uma delas correspondente ao modelo, e uma das figuras empregadas nas tentativas de exclusão (painel direito, Figura 3). Por último, eram apresentadas as tentativas de aprendizagem que exibiam as relações novas estabelecidas, com todas as comparações novas (painel inferior, Figura 3). Cada tentativa iniciava com uma palavra ditada como modelo, e o participante deveria escolher, entre três figuras, aquela que correspondia ao modelo. A Figura 3 ilustra tentativas de linha de base, de exclusão, de controle da novidade e de aprendizagem. Nesse exemplo, as palavras "sapo", "gato" e "casa" deveriam ser conhecidos pelo participante e as pseudopalavras "pafe", "duca" e "zigo" (sem correspondência com a comunidade verbal) correspondiam a palavras novas a serem ensinadas.

4. Ensino BC: esta fase teve como objetivo ensinar novas relações entre figuras e palavras impressas. Cada tentativa iniciava com a apresentação de uma figura como modelo, seguida de três palavras impressas como comparação. Então o participante deveria escolher a palavra impressa correspondente ao modelo. O procedimento foi idêntico ao ensino AB.

5. Ensino AB + BC: nesta fase, foram apresentadas, de forma misturada, as relações condicionais ensinadas: palavra ditada e figura (AB); figura e palavra impressa (BC).

6. Teste de formação de classes: teve como objetivo verificar a emergência das relações entre palavra ditada e palavra impressa (AC); palavra impressa e figura (CB). Desempenhos positivos indicariam aquisição de função simbólica, ou seja, compreensão auditiva.

7. Teste de nomeação (BD e CD): esta fase verificou os efeitos do ensino sobre as vocalizações das crianças (conjunto D). Diante de uma figura ou de uma palavra impressa apresentada no centro da tela, a criança deveria nomear a figura (BD) e nomear ou ler a palavra escrita (CD).

As respostas de seleção dos participantes foram automaticamente registradas pelo *software* MTS®, e os dados, analisados pela porcentagem de acertos em cada fase do procedimento. O desempenho vocal foi registrado por

uma filmadora e analisado pela correspondência ponto a ponto com a palavra ditada emparelhada aos respectivos estímulos nas condições de ensino.

A maioria dos participantes demonstrou um bom nível de reconhecimento de palavras pela avaliação do pré-teste, com mais de 80% de acertos. No entanto, o repertório expressivo de nomear as figuras e palavras impressas teve um desempenho inferior, variando entre 20% e 90% de acertos, dependendo de cada participante. Esses dados são coerentes com dados clínicos obtidos pela Audiologia.

Os participantes têm aprendido novas relações entre palavra ditada e figura (AB) e entre figura e palavra impressa (BC) e têm apresentado a emergência das relações não diretamente ensinadas (AC e CB) nos testes de formação de classes de equivalência, com desempenho superior a 75%. Assim, essas crianças demonstraram aquisição de repertório receptivo e compreensão auditiva. Os resultados positivos nos testes de formação de classes replicam os fenômenos da equivalência de estímulos e os estendem para pessoas com deficiência auditiva pré-lingual submetidas ao implante coclear (Almeida-Verdu et al., 2008; Silva et al., 2006), mesmo o ensino envolvendo a palavra ditada estando mais distante na história experimental, como no caso do delineamento adotado nesse estudo.

De maneira geral, os resultados nos testes de nomeação demonstraram que o ensino do repertório receptivo (ouvir) não forneceu condições suficientes para que as palavras ditadas durante o ensino passassem a controlar a nomeação de figuras e de palavras impressas com correspondência ponto a ponto (total) à palavra ditada. O desempenho com correspondência ponto a ponto podem não ter ocorrido com precisão pelo fato de que o ouvir e o falar são desempenhos funcionalmente distintos, requerendo condições de ensino particulares (Gaia, 2005; Guess, 1969; Skinner, 1957). No entanto, os participantes tenderam a apresentar as mesmas vocalizações para figuras e palavras impressas que haviam sido relacionadas com a mesma palavra ditada durante o ensino, o que evidencia que as crianças aprenderam a relacionar as figuras às palavras impressas e vice-versa.

Os resultados desse estudo estão de acordo com aqueles encontrados em estudos anteriores sobre a aquisição de repertórios receptivos (reconhecimento e compreensão) e expressivos (vocalização) em implantados cocleares (Almeida-Verdu et al., 2008; da Silva et al., 2006).

Considerações finais

Os estudos de Almeida (2009) e de Battaglini (2009, em andamento) relatados brevemente neste capítulo são exemplos de possibilidades de estudo das condições em que um comportamento é verbalmente controlado sob duas modalidades de estímulos verbais diferentes, quais sejam, o estímulo textual, impresso e a palavra ditada. Ambos apresentam contribuições metodológicas e aplicadas relevantes para a avaliação de processos de aprendizagem e de planejamento de condições de ensino em contextos diversos.

Contudo, os estudos, se tomados em conjunto, trazem contribuições para o debate de uma questão conceitual relevante, a saber, o fato do ouvir ser ou não considerado comportamento verbal. No estudo de Almeida (2009), foi verificado o controle por estímulos textuais sobre o comportamento subsequente de crianças leitoras. No estudo de Battaglini (2009, em andamento), foi verificado o controle por estímulos auditivos sobre a seleção de palavras impressas, após o ensino da relação entre palavras ditadas e respectivas figuras e entre figuras e respectivas palavras impressas. Esses estudos ilustram que a ação do ouvinte após a apresentação da fala de alguém pode não ser considerada verbal, da mesma maneira que a ação do leitor após a leitura de uma história não é. Contudo, não duvidamos que o comportamento textual (aberto ou encoberto), não seja verbal. Esse comportamento é, inclusive, citado como uma categoria formal do comportamento verbal, descrita em Skinner (1957). Da mesma maneia, talvez não haja por que contradizer que o ouvir, isto é, atentar para os estímulos produzidos pela fala de alguém, também não seja um comportamento verbal. Ambos, o ouvir e o ler, para que sejam considerados verbais, têm de compartilhar dos mesmos códigos estabelecidos pela comunidade verbal e receber treinamento especial para isso. Uma pessoa que não emite essas modalidades de comportamento (ouvir e textual) fica limitada nas interações com a audiência em determinados contextos. Uma pessoa que não lê placas de trânsito, por exemplo, terá dificuldades para interagir nesse contexto, assim como uma criança que não atende o professor terá dificuldades na rotina de sala de aula.

Dessa forma, em acordo com a análise conceitual do papel do ouvinte ser considerado verbal proposta por Dahás et al. (2008), embora a topografia do ouvir seja bem diferente daquela do ler (aberto, mas não do encoberto), não há motivos para negar que ambos podem ter o *status* de comportamento ver-

bal, uma vez que estabelecem relações diversas com a audiência social que reforça e mantém esses comportamentos.

Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE, L. C.; FERREIRA, K. V. D. Efeitos de regras com diferentes extensões sobre o comportamento humano. *Psicologia: Reflexão e Crítica,* v.14, p.127-139, 2001.

ALBUQUERQUE, L. C.; SILVA, F. M. Efeitos da exposição a mudanças nas contingências sobre o seguir regras**.** *Psic.: Teor. e Pesq.*, v.22, n.1, p.101-112, 2006.

ALMEIDA, C. G. M. *Efeitos de contingências descritas em histórias sobre o comportamento de crianças***.** Dissertação de Mestrado. Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2009.

ALMEIDA-VERDU, A. C. M. *Funções simbólicas em pessoas submetidas ao implante coclear:* uma análise experimental do ouvir. 2004. Dissertação (Doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2004.

ALMEIDA-VERDU, A. C. M. et al. Relational learning in children with deafness and cochlear implants. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior,* v.89, n.3, p.407-424, may, 2008a.

______. Ouvir e falar: repertório de comunicação em surdos que receberam o implante coclear. In: PINHO, S. Z.; SAGLIETTI, J. R. C. (Orgs.). *Revista Eletrônica Núcleos de Ensino*. São Paulo: Unesp, 2008b, p.902-913.

ARDILA, R. Verbal Behavior de B. F. Skinner: sua importância no estudo do Comportamento Verbal. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, v.9, n.2, p.195-197, 2007.

BARROS, R. S. An introduction to the verbal behavior**.** *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, v.5, n.1, p.73-82, junho, 2003.

BATTAGLINI, M. P. *Reconhecimento de palavras, nomeação de objetos e de palavras impressas em surdos implantados pré-linguais***.** Dissertação de Mestrado (em andamento). Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Universidade Estadual Paulista, Bauru, São Paulo, 2009.

BEVILACQUA, M. C. *Implante coclear multicanal*: uma alternativa na habilitação de crianças surdas. Dissertação (Livre-Docência), Faculdade de Odontologia de Bauru, Universidade de São Paulo, Bauru, 1998.

BRAGA, M. V. N. et al. Análise dos efeitos de perguntas e de instruções sobre o comportamento não verbal. *Interação em Psicologia*, v.9, p.77-89, 2005.

CATANIA, A. C. *Aprendizagem:* comportamento, linguagem e cognição. Artmed, Porto Alegre, 1999.

CERVIGLIREI, M. *Os filhotinhos da rua*. Disponível em: <http://www.contos.poesias.nom.br/ filhotinhosdarua/filhotinhosdarua.htm>. Acesso em: out. de 2007.

______. *O piu-piu chorão*. Disponível em: <http://www.contos.poesias.nom.br/opiupiuchorao/opiupiuchorao.htm>. Acesso em: out. de 2007.

CLARK, G. M. et al.. Speech processor programming. In: *Cochlear implantation for infants and children*: advances. San Diego: Singular Publishing Group Inc., p.149-170, 1997.

DAHÁS, L. J. S. et al. Pode o comportamento do ouvinte ser considerado verbal? *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, v.10, n.2, p.281-291, 2008.

DIAS, F. C.; HÜBNER, M. M. C. Comportamento verbal e não verbal: efeitos do reforçamento de tactos com autoclíticos referentes ao ler sobre o tempo despendido com leitura. In: SADI, H. M.; CASTRO N. M. S. (Orgs). *Ciência e comportamento humano:* conhecer e avançar. Santo André: ESETec, v.3, 2003.

DUBE, W. V. Computer software for stimulus control research with Macintosh computers. *Experimental Analysis of Human Behavior Bulletin*, v.9, p.28-39, 1991.

GAIA, T. F. *Avaliação do repertório verbal inicial em crianças com deficiência auditiva pré-lingual usuárias de implante coclear*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2005.

GOLFETO, R. M. *Compreensão e produção de fala em crianças com surdez pré-lingual usuárias de implante coclear*. Projeto de qualificação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2008.

GUESS, D. A functional analysis of receptive language and productive speech: acquisition of the plural morpheme. *Journal of Applied Behavior Analysis*, v.2, n.1, p.55-64, 1969.

HEFFNER, M. *Experimental support for the use of story telling to guide behavior: The effects of story telling on multiple and mixed fixed ratio (FR)/Differential reinforcement of low rate (DRL) schedule responding*. 89 f. Tese (Doutorado em Psicologia), West Virginia University, Morgantown, 2003.

KAZDIN, A. E. *Single-case research designs*. Methods for clinical and applied settings. New York: Oxford University Press, 1982.

MATOS, M. A. *As categorias formais de comportamento verbal em Skinner*. In: Reunião anual da sociedade de psicologia de Ribeirão Preto, 21, 1991, Ribeirão Preto. Anais. Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo, São Paulo, p.333-341, 1991.

MCILVANE, W. J. et al. Some observations control by spoken words in children's conditional discrimination and matching by exclusion. *Journal of Experimental Child Psychology*, v.45, p.472-495, jan.1988.

MEDEIROS, C. A. Comportamento verbal: o que é? E como vem sendo estudado? In: SADI, H. M.; CASTRO, N. M. S. (Orgs.). *Ciência do comportamento*: conhecer e avançar. Santo André, ESETec, v.1, p.160-172, 2002.

MEYER, S. B.; et al. Subsidies of B. F. Skinner's book *Verbal behavior* for behavior analytic therapy. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*. Belo Horizonte, v.10, n.1, p.105-118, 2008.

MICHAEL, J. Verbal behavior. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, v.42, p.363-376, 1984.

OLIVEIRA, V. L.; ALBUQUERQUE, L. C. Efeitos de histórias experimentais e de esquemas de reforço sobre o seguir regras. *Psic.: Teor. e Pesq.*, Brasília, v.23, n.2, 2007.

SIDMAN, M.; TAILBY, W. Conditional discriminations vs. matching-to-sample: an expansion of the testing paradigm. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, v.37, n.1, p.5-22, 1982.

SILVA, W. R. et al. Relational learning in deaf children with cochlear implants. *Experimental Analysis of Human Behavior Bulletin*, v.23, n.24, p.1-8, 2006.

SKINNER, B. F. *Verbal behavior*. New York: Appleton – Century – Crofts, 1957.

WECHSLER, D. *WISC-III: Escala de Inteligência Wechsler para crianças:* manual. 3.ed., São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

2
Processos de ensino e de aprendizagem profissionais da docência nas séries iniciais: análise do comportamento e formação de professores[1]

Jair Lopes Junior[2]
Ana Paula Araújo Fonseca[3]
Deise Aparecida Peralta Sparvoli[4]
Jurandyr de Oliveira[5]
Giseli Renata Gouvêa[6]

Introdução

As contribuições da Análise do Comportamento, enquanto orientação teórico-metodológica (Serio, 2005), para a Educação, concebida como uma ampla área de conhecimento que congrega distintas subáreas, apresenta-se como tema recorrente da literatura (Gióia, 2001; Hübner & Marinotti, 2004; Rodrigues, 2005; Zanotto, 2000).

Em consonância com tais publicações, o presente capítulo objetiva ampliar as narrativas sobre contribuições da Análise do Comportamento para a Educação, focalizando um campo de pesquisa inserido nesta área de conhecimento denominado por Formação de Professores. De modo mais específico, pretende-se apresentar e discutir produções recentes do grupo de autores deste capítulo, que priorizaram o ensino e a aprendizagem de repertórios que definem a execução de avaliações funcionais descritivas a professores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Com o intuito de viabilizar a consecução destes objetivos, o capítulo foi estruturado em quatro seções. Inicialmente, foram apresentadas e discuti-

1 Financiamentos Fapesp (6/54654-8) e CNPq (400943/2006-9).
2 Docente. Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem (Unesp/Bauru).
3 Bolsista-Mestrado Fapesp.
4 Bolsista-Mestrado Fapesp.
5 Bolsista-DS/Capes.
6 Bolsista-Mestrado Fapesp.

das, de modo genérico, características que poderiam definir a formação de professores enquanto campo de pesquisa no âmbito da Educação, com ênfase para a centralidade que o conceito de "saberes docentes" assume, atualmente, nesse campo. Um tratamento exaustivo desse tema certamente extrapolaria o escopo deste capítulo e não sustentaria pertinência para com seu objetivo principal. Deste modo, foram expostas diretrizes convergentes que parecem orientar a produção de conhecimentos nesse campo de pesquisas. A segunda seção explicita uma outra dimensão que parece demarcar as propostas de investigação sobre formação de professores, além da prioridade assumida pelos "saberes docentes", a saber, políticas públicas vigentes, em esferas federal e estadual, que concentram ênfase na avaliação do desempenho escolar a partir da obtenção de medidas de níveis distintos de variadas competências. Em seguida, na terceira seção, há a proposição de uma condição necessária para a realização das investigações efetuadas pelo grupo de autores deste capítulo sobre ensino e aprendizagem profissionais de docentes que atuam nas séries iniciais: uma interpretação ou tradução analítico-comportamental do conceito de "saberes docentes". O capítulo é finalizado, na quarta seção, com a exposição de um programa de pesquisas que pretendeu investigar possíveis contribuições da Análise do Comportamento na formação profissional de docentes a partir do estudo de condições metodológicas que poderiam favorecer o desenvolvimento, pelos professores, de repertórios de ensino consistentes com características das políticas públicas vigentes de avaliação do desempenho escolar destacadas na segunda seção.

Formação de professores: a prioridade dos saberes docentes na atuação profissional

A literatura referente às pesquisas sobre formação de professores sustenta, nos últimos 20 anos, uma expansão incontestável (Borges, 2001; Zeichner, 2008). Na base desse crescimento, situam-se produções que, em síntese, convergem em atribuir à atuação profissional uma posição central nos estudos sobre formação de professores ("orientação profissionalizante"; cf. Borges, 2001), bem como em apontar possíveis fragilidades dos resultados de pesquisas de décadas passadas sobre o ensino, especialmente em termos

da necessária compreensão da realidade e dos saberes dos professores e em indicar a necessidade da constituição de um repertório de conhecimentos profissionais para o ensino que permita ao professor organizar as condições ideais de aprendizagem para os alunos.

Temos, portanto, um novo modelo de formação profissional, inicial e continuada, que vincula, ou mesmo condiciona, à necessidade de edificar um repertório de conhecimentos específicos sobre o ensino, o reconhecimento da importância de práticas profissionais estimadas como instâncias de produção de saberes e de competências.

Consensualmente, advoga-se que os professores produzem saberes específicos nas suas atuações profissionais, e tais saberes passam a constituir-se em quadro de referência para programas de formação profissional. Em outros termos, poder-se-ia afirmar que estudos sobre saberes docentes apresentam-se como oportunidades para análise de processos de formação e de profissionalização de professores.

Como traço característico da manifestação da expressiva expansão das investigações sobre saberes docentes, constata-se uma pluralidade ou diversidade conceitual, teórica e metodológica para interpretar processos importantes na formação profissional de professores (Pérez Goméz, 1998; Schön, 1992; Zeichner, 2008). Uma nítida expressão dessa diversidade ou pluralidade reside nas diferentes tipologias ou modalidades com as quais são conceituados e classificados os saberes docentes.

Entretanto, a convivência com uma nomenclatura plural (saberes das disciplinas, saberes curriculares, saberes da experiência, saberes profissionais, saberes integradores, saberes pedagógicos) não se apresenta como obstáculo para a expansão desse campo de pesquisa. Diferentemente, a literatura apregoa que as maiores dificuldades e os grandes desafios, em particular no plano metodológico, residem na aproximação, no reconhecimento, na valorização, na incorporação e no estabelecimento de interações entre as diferentes modalidades de saberes docentes (saberes da experiência) e o saber acadêmico. Os saberes docentes fundamentam-se no trabalho cotidiano dos professores e são modelados, adquiridos, desenvolvidos e validados pela experiência profissional diária, constituindo-se em um "saber fazer" e "saber ser". De modo pertinente, salienta-se que esses saberes adquirem uma importante função: passam a orientar decisões e julgamentos que os professores expressam sobre a formação que receberam, a pertinência e o realismo

dos planos e das reformas que lhes são propostas (Pérez Goméz, 1998; Schön, 1992; Zeichner, 2008).

O reconhecimento dessas dificuldades, muito embora não produza a superação destas, sinaliza aspectos orientadores importantes para a proposição de investigações, especialmente no contexto da formação continuada, dentre os quais caberia mencionar a necessária demarcação dos saberes pesquisados, ou seja, dos saberes docentes que se constituem em alvo da investigação, e a necessária proposição de estratégias de pesquisa que viabilizem a interlocução dos saberes da experiência com os saberes academicamente produzidos.

Em acréscimo ao necessário reconhecimento da característica polissêmica dos saberes docentes, cabe considerar que os programas de pesquisa sobre formação de professores igualmente convivem com políticas públicas que demarcam diretrizes e orientações em termos das atuações esperadas daqueles docentes que já se encontram em pleno exercício profissional tanto quanto daqueles em processo de formação inicial. Apresentar características de tais políticas estimadas relevantes para justificar as investigações desenvolvidas pelo grupo de autores deste capítulo constitui-se em foco da seção seguinte.

Formação de professores: demarcações impostas pelas políticas públicas de avaliação de desempenho escolar

Dentre as etapas constituintes da Educação Básica, o presente projeto concentra ênfase nas denominadas séries iniciais do Ensino Fundamental, a saber, no período que congrega o primeiro ciclo (1ª e 2ª séries) e o segundo ciclo (3ª e 4ª séries), de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), ou o Ciclo I (1ª a 4ª séries), segundo a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (Governo do Estado de São Paulo, 2008).

A avaliação do desempenho escolar compreende mecanismos federais e estaduais. Em âmbito nacional, o sistema de avaliação é composto por dois processos. O primeiro processo é a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), realizada por amostragem nas redes de ensino, com foco na gestão dos sistemas educacionais. A Aneb, também denominada Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), é realizada a cada dois anos. O segundo processo é a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc),

também conhecida como Prova Brasil, que prioriza a unidade escolar, sendo aplicada em todas as escolas públicas urbanas brasileiras com mais de vinte alunos por série avaliada. Por seu turno, o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) cumpre a função de fornecer medidas sobre a qualidade do sistema estadual de ensino.

Os mecanismos de avaliação de desempenho, em âmbito federal, tanto quanto estadual, foram estruturados, considerando as distintas áreas curriculares, a partir da definição de descritores de competências (Brasil, 1997) ou de matrizes de referência (Governo do Estado de São Paulo, 2008) que sinalizam objetivos de ensino, expectativas de aprendizagem ou estruturas básicas de conhecimentos que os alunos deverão evidenciar ao final dos ciclos da Educação Básica, como, por exemplo, ao final das séries iniciais do Ensino Fundamental.

De particular relevância para o tema deste capítulo, estima-se que o planejamento e a execução de estratégias de ensino de tais habilidades pelo professor certamente pressupõem domínio de distintas modalidades de saberes docentes, sendo que a identificação e a descrição destes constituem-se em legítimos objetos de pesquisa, assim como a proposição de procedimentos que objetivam o ensino dos mesmos.

Neste capítulo, as investigações descritas na quarta seção priorizaram o ensino de repertórios estimados relevantes para a atuação profissional do professor comprometida com o desenvolvimento das habilidades estimadas como mais relevantes, para distintas áreas curriculares, pelos mecanismos de avaliação de desempenho. Parece-nos, contudo, que a compreensão de tais investigações impõe a necessidade de esclarecimentos sobre a natureza conceitual do objeto de ensino, a saber, sobre condições que, ainda que parcialmente, viabilizam um tratamento analítico-comportamental dos saberes docentes vinculados com o ensino de habilidades nas séries iniciais. Tais esclarecimentos são o tema da seção seguinte.

Uma interpretação analítico-comportamental para o conceito de "saberes docentes"

A delimitação das principais características que definem uma interpretação analítico-comportamental do conceito de saberes docentes, dimen-

são central no âmbito dos estudos sobre formação de professores, remete-nos direta e indiretamente para algumas obras de B. F. Skinner (Skinner, 1991a; 1991b; 1972a; 1972b; 1972c). Segundo esse autor, a formação adequada do professor consiste justamente em ensiná-lo a executar o que define seu ofício, a saber, ensinar.

Portanto, caberia indagar sobre os possíveis vínculos conceituais entre os saberes docentes e o ofício prioritário do professor.

Considerando que a característica polissêmica do conceito de saber docente não inibe o reconhecimento de sua relevância na especificação dos objetos de pesquisa sobre formação de professores, no âmbito deste capítulo há a proposta de uma interpretação ou tradução analítico-comportamental desse conceito. Admite-se que saberes e conhecimentos docentes poderiam se constituir em expressões que definem repertórios comportamentais operantes adquiridos e mantidos sob contingências específicas de interação que predominam no ambiente institucional escolar. De modo genérico, esses repertórios, por seu turno, definem comportamentos emitidos nas contingências de ensino em sala de aula, tanto quanto comportamentos verbais descritivos dessas interações entre as condições dispostas pelo professor e os desempenhos dos alunos.

De particular relevância para o tema deste capítulo são os saberes, os conhecimentos ou os repertórios comportamentais operantes que os professores adquirem, desenvolvem, transformam e emitem em situações cotidianas de práticas profissionais e que se expressam quando as situações escolares exigem desses professores que eles interpretem interações que definem sua atuação profissional em sala de aula, sendo que, de modo mais específico, concentra-se o foco nas seguintes dimensões dessas interações: a) ensinar repertórios que se constituem em medidas comportamentais das habilidades que definem as competências cognitivas expressas nos descritores ou nas matrizes de referência selecionados no planejamento curricular; b) caracterizar a aprendizagem desses repertórios considerando as condições de ensino e os mecanismos de avaliação efetivamente disponibilizados; c) relacionar as medidas comportamentais obtidas com os objetivos pretendidos; d) avaliar correspondências entre, de um lado, discursos descritivos e reflexivos que os professores elaboram sobre suas ações docentes e, de outro, as ações propriamente ditas em situação de atuação profissional.

A interpretação analítico-comportamental ora proposta, bem como a especificação de alguns repertórios que definem a atuação profissional do professor, certamente expressam reducionismos diante da ampla variedade de acepções que o conceito de saberes docentes sustenta. Portanto, a interpretação ou a tradução proposta promove um deslocamento das reflexões. Mostra-se assente que prováveis dimensões não comportamentais, fundamentadas em acepções de comportamento distintas daquelas advogadas pela Análise do Comportamento, não se encontram contempladas na tradução proposta. Diferentemente, o foco, desta feita, reside em demonstrar se e como tal tradução viabiliza condições que poderiam: a) ampliar a visibilidade de dimensões relevantes para a compreensão dos processos que favorecem a formação de professores; bem como b) garantir intervenções em tais processos que ampliem as possibilidades de os professores atuarem como agentes que viabilizam condições para o desenvolvimento dos repertórios que definem as competências cognitivas priorizadas nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

A próxima seção expõe, de modo sucinto, características de investigações efetuadas pelos autores deste artigo que, em comum, admitem que interpretar propriedades das interações entre os desempenhos dos alunos e as condições dispostas pelos professores constitui-se em repertório relevante para sua atuação profissional, ou, em outros termos, em modalidade de saber docente imprescindível.

A Avaliação Funcional Descritiva como recurso metodológico na atuação profissional do professor

As estratégias de avaliação funcional constituem-se em instrumentos com finalidade diagnóstica que cumprem relevante papel na obtenção de dados para a fundamentação de procedimentos de intervenção em variados contextos.

Admite-se que avaliações funcionais ou avaliações de propriedades funcionais são definidas pela execução de técnicas distintas, como, por exemplo, entrevistas, questionários, análises descritivas baseadas na observação direta, bem como na manipulação de condições ambientais antecedentes e consequentes à ocorrência de determinadas respostas (Daly

III et al., 1997; Horner, 1994; Iwata et al., 2000; Mace, 1994; Moore et al., 2002).

De modo consensual, admite-se que os recursos de avaliação funcional se constituem em instrumento diagnóstico que fornece relevantes medidas comportamentais individuais para subsidiar o delineamento e a implementação de procedimentos de intervenção (Fox & Davis, 2005).

A literatura em Análise do Comportamento subdivide as estratégias de avaliação funcional em duas modalidades: experimental e não experimental ou descritiva. O expressivo acervo de publicações sobre a utilização dessas estratégias sustenta duas características salientes: a) relatos de resultados positivos obtidos com a utilização da modalidade experimental; b) dificuldades na implementação bem-sucedida da modalidade descritiva por educadores.

Cabe salientar, todavia, que a característica definidora da modalidade experimental, a saber, a manipulação de eventos ambientais sob condições de estimulações controladas e restritas, mostra-se inviável em parcela significativa de contextos nos quais a utilização dos procedimentos de avaliação funcional se constituiria em pertinente instrumento diagnóstico, como, por exemplo, em situações institucionais como em escolas, no estudo de interações professor-aluno no ensino e na aprendizagem de conteúdos curriculares.

Nesses contextos, há consenso em admitir-se a relevância das estratégias de avaliação funcional descritiva. Admite-se que a avaliação funcional descritiva define-se pela observação direta de interações comportamento-ambiente sob condições ambientais nas quais naturalmente elas ocorrem, prescindindo, todavia, da manipulação de variáveis possivelmente relacionadas com a ocorrência e a manutenção de determinados repertórios. Enquanto recurso metodológico, a avaliação funcional comportamental descritiva objetiva, mediante a obtenção de dados sobre eventos antecedentes e subsequentes aos repertórios selecionados, fornecer evidências que possam subsidiar hipóteses sobre possíveis funções operantes desses repertórios.

Em contraste com os resultados positivos registrados na implementação de recursos de análise funcional experimental (Iwata et al., 2000; Moore et al., 2002; Moore & Fisher, 2007; Wallace et al., 2004), a literatura acusa convergência em estimar dificuldades na aplicação de estratégias de avaliação funcional descritiva, bem como na implementação de planos de intervenção comportamentais derivados dessas avaliações (Scott et al., 2005; Van Acker et al., 2005).

O grupo de pesquisa constituído pelos autores deste capítulo tem constatado tais dificuldades em investigações nas quais a execução de avaliações funcionais descritivas por professores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental foi estimada como recurso facilitador do ensino de conteúdos curriculares das áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Naturais (Fonseca, 2008; Fonseca & Lopes Jr., 2007a; 2007b; 2007c; Lopes Jr. et al., 2006; Sparvoli, 2008; Sparvoli & Lopes Jr., 2007a, 2007b).

Dificuldades na execução de avaliações funcionais descritivas de interações constituem-se em legítimo objeto de preocupação, pois restringem os recursos comportamentais para análises de relações de estímulo presentes em situações de aprendizagem escolar, comprometendo a eficácia do ensino e da avaliação de conteúdos curriculares.

O objetivo principal das investigações conduzidas pelo grupo acima mencionado era verificar se um conjunto planejado de interações entre os pesquisadores e professoras do Ensino Fundamental da rede pública constituir-se-ia em condição favorecedora do desenvolvimento de repertórios, pelas professoras, que definem a execução de avaliações funcionais descritivas. Esse conjunto de interações foi constituído pelas etapas descritas abaixo.

1. Gravação em vídeo de aulas ministradas pelas docentes no ensino de conteúdos curriculares das áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Naturais. Nas entrevistas iniciais, as professoras definiam os temas de duas unidades didáticas consecutivas que seriam filmadas pelos pesquisadores. A quantidade de aulas previstas para cada unidade era definida pelas próprias professoras. As filmagens foram precedidas pela execução de períodos de ambientação dos pesquisadores junto às respectivas turmas de alunos.

2. Após o término das gravações das aulas das duas unidades didáticas consecutivas e antes de qualquer contato das professoras com os registros em vídeo das aulas, ocorria a exposição daquelas a um roteiro de entrevista (Roteiro 1), especificamente sobre as aulas da primeira unidade didática, que solicitava a identificação e a descrição dos objetivos, das estratégias de ensino e de avaliação adotadas e das medidas comportamentais consideradas para avaliar se tais objetivos foram obtidos.

3. Seleção e edição de episódios das aulas gravadas das duas unidades didáticas. Para a seleção dos episódios, o critério crítico era a exibição de

interações entre ações dos alunos diante de ações dispostas pela professora que pudessem sugerir vínculos funcionais, ou seja, os episódios deveriam expressar desempenhos dos alunos que, possivelmente, se mostravam funcionalmente relacionados com condições de ensino e de avaliação propostas pela professora. A quantidade e a duração dos episódios selecionados e editados foram variadas em razão das características de registro obtidas com cada professora.

4. Concluída a edição dos episódios das aulas da primeira unidade didática, estes foram apresentados para as respectivas professoras. A seguir, as professoras novamente responderam às indagações do Roteiro 1. Este procedimento objetivou verificar em que extensão a mera exposição aos episódios poderia se constituir em condição funcionalmente relacionada com alterações nas respostas das professoras para as dimensões destacadas nas questões do Roteiro 1. Em outros termos, objetivou-se verificar se a exposição aos episódios exerceria função instrucional sobre os relatos das professoras na identificação e na descrição das dimensões salientadas no Roteiro 1.

5. A cada professora foi apresentado um modelo de avaliação funcional descritiva dos episódios exibidos das aulas da primeira unidade didática. Tal modelo, elaborado pelos pesquisadores, foi exibido em dois formatos. No primeiro formato, as ações dos alunos e das professoras foram dispostas em quadros organizados em linhas e colunas. Para ações específicas, as colunas caracterizavam as outras ações em termos de condições antecedentes e subsequentes. Além disso, no segundo formato, os pesquisadores elaboraram um texto narrativo para o conteúdo de cada quadro expresso em linhas e colunas.

6. Após o contato com os modelos de avaliação funcional descritiva referentes aos episódios das aulas da primeira unidade didática, foram exibidos às professoras os episódios das aulas da segunda unidade didática. Imediatamente a seguir, as professoras deveriam elaborar, oralmente ou por escrito, interpretações das interações exibidas nesses episódios a partir do modelo previamente exposto pelos pesquisadores para os episódios da unidade didática inicial. O interesse central residiu em comparar as elaborações das professoras com as respostas iniciais que elas forneceram nas duas exposições ao Roteiro 1. O objetivo foi verificar se o contato com o modelo de avaliação funcional descritiva, elaborado pelos pesquisadores, sobre os episó-

dios da primeira unidade didática, em acréscimo ao contato com os registros em vídeo dos episódios das aulas de duas unidades didáticas, constituir-se-iam em condição instrucional para o desenvolvimento de repertórios descritivos de contingências pelas professoras. Finalizadas as elaborações de cada professora, um novo modelo de avaliação funcional descritiva, desta feita elaborado pelos pesquisadores sobre os mesmos episódios da segunda unidade didática, nos mesmos dois formatos do anterior, foi apresentado a cada professora.

7. A última etapa objetivou verificar possíveis contribuições das interações efetuadas nas etapas precedentes para o desempenho de cada professora em sala de aula. Assim, foi solicitado que cada professora escolhesse um novo tema para uma terceira unidade didática a ser ministrada e gravada em vídeo. Ao término das gravações, ocorreu a seleção e a edição dos respectivos episódios. Após o contato de cada professora com tais episódios, elas foram expostas a entrevistas que replicaram as indagações do Roteiro 1, bem como solicitaram comparações entre as aulas ministradas nas três unidades didáticas.

Um primeiro resultado, verificado de modo recorrente pelo grupo de autores deste capítulo, evidenciou que a mera exposição aos episódios se encontra destituída de função instrucional para o relato verbal das professoras sobre os aspectos salientados no Roteiro 1. Verificou-se que as respostas para o Roteiro 1, que desvincularam os objetivos das medidas comportamentais obtidas, que evidenciaram equívocos quanto à natureza das estratégias de ensino e de avaliação e que forneceram especificação topográfica e não relacional das medidas de aprendizagem, foram registradas independentemente do contato com os respectivos vídeos.

Em acréscimo, dois conjuntos de evidências relacionadas com as aprendizagens profissionais das professoras foram registrados.

Quanto aos relatos descritivos de contingências de ensino e de aprendizagem formulados pelas professoras para os episódios das aulas da segunda e da terceira unidades didáticas, houve um predomínio de respostas que acusaram a reincidência de características já observadas nos relatos sobre os episódios das aulas da primeira unidade didática. Tal reincidência aponta a insuficiência das condições metodológicas adotadas para o desenvolvimento de repertórios verbais descritivos de contingências de ensino e de avaliação de aprendizagem dispostas pelas próprias professoras.

Os resultados insatisfatórios registrados na descrição das contingências de ensino, em particular aqueles referentes aos episódios da segunda unidade didática ministrada, justificariam prognósticos negativos para o desempenho das professoras nas aulas da terceira unidade didática. Deste modo, seria possível predizer que às dificuldades registradas na elaboração do relato descritivo de contingências de ensino corresponderiam à reincidência das mesmas características de atuação das professoras já verificada nas aulas das duas unidades iniciais.

Contudo, tais prognósticos não foram confirmados indistintamente. Juntamente com desempenhos de algumas professoras que confirmaram tais prognósticos, ao contrário, outros resultados evidenciaram desempenhos das professoras consistentes com análises funcionais descritivas expressas nos modelos elaborados pelos pesquisadores. Assim, por exemplo, nas aulas ministradas nas duas unidades didáticas iniciais, foi possível verificar que as professoras forneciam informações aos alunos que tornavam as respostas previstas como corretas altamente prováveis, sem o devido planejamento de condições que permitissem o estabelecimento das relações de controle desejadas. Nas aulas ministradas por tais professoras na terceira unidade didática, mesmo que a descrição anterior das contingências elaborada pela professora prescindisse da identificação das relações de controle de estímulo, essa professora emitiu comportamentos distintos diante dos alunos, de modo a tornar mais provável o estabelecimento das relações de controle de estímulo desejadas.

Em síntese, de modo consistente com evidências que atestam contribuições de recursos metodológicos de avaliação funcional no contexto educacional, os resultados já obtidos corroboram as dificuldades assinaladas pela literatura para o ensino e a execução de avaliações funcionais descritivas em contexto escolar, em particular na interpretação de interações que definem o ensino e a aprendizagem de conteúdos curriculares. Além de corroborar dados da literatura, em seu conjunto, as evidências obtidas sobre a independência entre, de um lado, restrições de relato descritivo de contingências e, de outro, o controle de ações em sala de aula pelos modelos de avaliação funcional elaborados pelos pesquisadores, parecem sinalizar aspectos metodológicos que deverão orientar investigações posteriores dos autores deste capítulo.

Dentre tais aspectos, cabe destacar que a seleção dos episódios que fundamentaram discussões sobre o modelo de avaliação funcional descritiva

prescindiu de quantificações de possíveis relações de funcionalidade entre as ações (práticas de ensino e de avaliação) da professora e dos alunos. Além disso, quanto ao procedimento adotado, o modelo de avaliação funcional elaborado pelos pesquisadores sobre os episódios em questão foram fornecidos ao professor independentemente de o relato do professor sobre tais episódios mencionarem ou não possíveis vínculos de funcionalidade entre as ações exibidas nos mesmos episódios.

Nesses termos, extrair os episódios a partir dos resultados da quantificação de propriedades das interações poderia garantir melhor visibilidade das possíveis relações de controle de estímulos em ação (Martens et al., 2008), ou seja, poderia fornecer bases mais estáveis para a modelagem de repertórios verbais de identificação e de descrição de possíveis relações de controle de estímulo em ação (De Rose, 2004). Em acréscimo, caberia a especificação de procedimentos de modelagem de repertórios descritivos de contingências pelos professores que se mostrassem mais sob controle de características gradualmente evidenciadas por eles durante as interações sucessivas com os pesquisadores.

Referências bibliográficas

BORGES, C. *Saberes docentes*: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. Educação e Sociedade, ano XXII, n.74, p.59-76, 2001.

BRASIL, MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Introdução. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental/SEF, Ministério da Educação, 1997.

DALY III, E. et al. *A model for conducting a functional analysis of academic performance problems.* The School Psychology Review, 26 (4), p.554-574, 1997.

DE ROSE, J. *Além da resposta correta:* controle de estímulo e o raciocínio do aluno. Em M.M. Hübner; M. Marinotti (Orgs.). Análise do Comportamento para a Educação: Contribuições recentes (p.103-113). Santo André: ESETec Editores Associados, 2004.

FONSECA, A. P. *Recursos interpretativos funcionais como subsídio metodológico na formação continuada de professores de Língua Portuguesa das séries iniciais*. Dissertação de Mestrado: Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. Bauru: Universidade Estadual Paulista/Unesp, 2008.

FONSECA, A. P.; LOPES Jr., J. *Ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa nas séries iniciais:* aspectos metodológicos na investigação de necessidades formativas.

Anais do IX Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores (CD--Rom)/Unesp-Pró-Reitoria de Graduação. Águas de Lindoia, SP, 2007a.

______. *Análise funcional descritiva como recurso metodológico no ensino de conteúdos curriculares na Educação Básica*. Caderno de Resumos (CD-Rom)/XXXVII Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia/Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2007b.

______. *Efeitos da apresentação de trechos de vídeo de aulas ministradas por professores do Ensino Fundamental na descrição e na interpretação de objetivos de ensino*. I Congresso Brasileiro de Educação (CD-Rom) / Universidade Estadual Paulista/Unesp, Bauru, São Paulo, 2007c.

FOX, J.; DAVIS, C. Functional behavior assessment in schools: current research findings and future directions. *Journal of Behavioral Education*, 14 (1), p.1-4, 2005.

GIÓIA, P. *A abordagem behaviorista radical transmitida pelo livro de Psicologia direcionado à Formação de Professores*. Tese/Doutorado em Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Ensino Fundamental:* expectativas de aprendizagem. *Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas/CENP*. Equipe do Ciclo I – Ensino Fundamental, 2008.

HORNER, R. Functional assessment: contributions and future directions. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, p.401-404, 1994.

HÜBNER, M. M.; MARINOTTI, M. *Análise do comportamento para a educação:* contribuições recentes. Santo André: ESETec Editores Associados, 2004.

IWATA, B. et al. Skill acquisition in the implementation of functional analysis methodology. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 33, p.181-194, 2000.

LOPES Jr. et al. *Necessidades formativas e desenvolvimento de conhecimentos pedagógicos no ensino e na aprendizagem de conteúdos curriculares nas séries iniciais*. Anais do Congresso Internacional de Educação Escolar (CD-Rom). Unesp/Araraquara, São Paulo, 2006.

MACE, F. The significance and the future of functional analysis methodologies. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, p.385-392, 1994.

MARTENS, B. et al. Contingency space analysis: an alternative method for identifying contingent relations from observational data. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 41, p.69-81, 2008.

MOORE, J. et al. Teacher acquisition of functional analysis methodology. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 35, p.73-7, 2002.

MOORE, J.; FISHER, W. The effects of videotape modeling on staff acquisition of functional analysis methodology. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40, p.197-202, 2007.

PERÉZ GÓMEZ. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ

GOMEZ, A. *Compreender e transformar o ensino*. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, p.353-379, 1998.

RODRIGUES, M. E. *A contribuição do Behaviorismo Radical para a formação de professores:* uma análise a partir das dissertações e teses do período de 1972 a 2002. Tese de doutorado/Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, São Paulo, 2005.

SCHON, D. A.; Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.) *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, p.77-91, 1992.

SCOTT, T. et al. Team-based functional behavior assessment as a proactive public school process: A descriptive analysis of current barriers. *Journal of Behavioral Education*, 14 (1), p.57-71, 2005.

SÉRIO, T. M. O behaviorismo radical e a psicologia como ciência. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 7 (2), p.247-262, 2005.

SKINNER, B. F. *A escola do futuro*. Questões recentes na Análise Comportamental (p.117-131). Campinas: Papirus Editora, 1991a.

______. Programmed instructions revisited: Excertos de um artigo sobre máquinas de ensino. *Questões recentes na Análise Comportamental*. Campinas: Papirus Editora, p.133-142,1991b.

______. Contingency management in the classroom. *Cumulative record:* a selection of papers. 3.ed. New York: Appleton Century-Crofts, p.225-235,1972a.

______. Teaching science in high school – What is wrong? *Cumulative record:* a selection of papers. 3.ed. New York: Appleton Century-Crofts, p.208-224,1972b.

______. *Tecnologia do ensino*. São Paulo: Herder/Edusp, 1972c.

SPARVOLI, D. *Recurso interpretativo funcional como saber docente no ensino de conteúdos curriculares de Matemática*. Dissertação Mestrado: Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. Bauru: Universidade Estadual Paulista/Unesp, 2008.

SPARVOLI, D.; LOPES Jr., J. *Recursos interpretativos funcionais na constituição de saberes docentes.* Anais do IX Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores (CD-Rom)/Unesp-Pró-Reitoria de Graduação. Águas de Lindoia, São Paulo, 2007a.

______. *Análise do comportamento e formação de professores:* descrição de contingências de ensino e saberes docentes na alfabetização matemática. Caderno de resumos (CD-Rom)/XXXVII Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia/ Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2007b.

VAN ACKER, R. et at. Are we on the right course? Lessons learned about current FBA/BIP practices in schools. *Journal of Behavioral Education*, 14 (1), p.35-56, 2005.

WALLACE, M. et al. Training educators to implement functional analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 37, p.89-92, 2004.

ZANOTTO, M. L. *Formação de professores:* a contribuição da Análise do Comportamento. São Paulo: Educ/Fapesp, 2000.

ZEICHNER, Kenneth M. *Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito restruturante na formação docente*. Educação & Sociedade, Campinas, v.29, n.103, p.535-554, maio/ago. 2008.

3
Avaliação e treinamento de habilidades sociais de crianças em idade pré-escolar

Tânia Gracy Martins do Valle[1]
Karina Ramos Herreira Garnica[2]

Introdução

O contato físico e a atenção aos bebês desde os primeiros momentos de vida, bem como outras demonstrações de interações durante a infância, como conversar, cantar, sorrir e o modo como os pais se comportam nas mais diversas situações servem de modelos de comportamento para o desenvolvimento da competência social dos filhos (Bee, 1997).

As teorias de desenvolvimento têm abordado a questão da socialização e da importância das interações e relações sociais enquanto fatores de saúde mental e de desenvolvimento. Alguns autores (Bellack & Hersen, 1977; Matson et al., 1995) têm expressado preocupação com as consequências desenvolvimentais dos déficits em habilidades sociais em etapas formativas da vida do indivíduo, reconhecendo que eles podem comprometer fases posteriores do ciclo vital. Essa preocupação é reforçada pelas evidências entre esses déficits e uma variedade de problemas psicológicos, como delinquência juvenil, desajustamento escolar, suicídio, problemas conjugais, depressão e esquizofrenia.

De acordo com Hartup & Rubin (1986), a efetividade do desenvolvimento infantil depende tanto de relacionamentos do tipo vertical, envol-

1 Psicóloga. Docente do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. Faculdade de Ciências, Unesp. Bauru.
2 Psicóloga. Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. Unesp. Bauru.

vendo o apego com pessoas de maior poder, como horizontal, abrangendo as experiências com colegas da mesma idade e igual poder social. Enquanto o primeiro assegura a sobrevivência e oferece segurança e proteção à criança, o segundo cria oportunidades para vivências de cooperação, competição e intimidade.

Podemos, então, considerar que o sucesso das etapas formativas do indivíduo depende, primordialmente, do processo de socialização. Esse processo ocorre inicialmente no contato com os pais, em que a criança aprende habilidades motoras, linguísticas e afetivas, necessárias para a orientação em seu ambiente físico e social. Todo esse repertório passará por contínua transformação, em decorrência do ingresso em novos grupos sociais e das consequentes exigências e desafios impostos pelas vivências extrafamiliares. É nesta perspectiva que a entrada na escola marca o início de um período crítico no desenvolvimento infantil. Assim, as relações sociais com os companheiros da escola passam a ser imprescindíveis ao desenvolvimento humano, ao comportamento e à saúde da criança, com possibilidades de interação completamente novas e, com isso, a desejável ampliação das habilidades sociais.

Habilidades sociais na infância: implicações no desenvolvimento infantil

Segundo Caballo (1996), o comportamento socialmente habilidoso pode ser definido como um conjunto de comportamentos emitidos por um indivíduo em um contexto interpessoal que expressa os sentimentos, atitudes, desejos, opiniões ou direitos desse indivíduo, de um modo adequado à situação, respeitando esses comportamentos nos demais, e que, geralmente, resolve os problemas imediatos da situação enquanto minimiza a probabilidade de futuros problemas (Caballo, 1986 apud Caballo, 1996, p.365).

Há uma série de classes de respostas que têm sido comumente investigadas e referidas como componentes das habilidades sociais, tais como: iniciar e manter conversação; expressar sentimentos; expressar opiniões; pedir mudança de comportamento; fazer ou responder perguntas; fazer pedidos e elogios (Caballo, 1996; Del Prette & Del Prette, 2002a; 2002b). Porém, além desses componentes, outras dimensões são consideradas importantes, entre

elas os aspectos não verbais do comportamento, por exemplo, o contato visual e a expressão facial (Del Prette & Del Prette, 2002a).

Outro conceito importante quando se fala em habilidades sociais é o de competência social. Embora, no passado, os termos tenham sido erroneamente empregados como sinônimos, como sinalizam Del Prette & Del Prette (2002 a) e McFall (1982), há importantes diferenças entre eles. McFall (1982) destaca que o termo competência social é usado em um sentido avaliativo e refere-se à qualidade ou adequação da *performance* do indivíduo em uma ocasião particular. Assim, a competência do indivíduo não reside na *performance* em si, mas na avaliação que se faz dela, necessitando, portanto, da mediação do outro.

Problemas de comportamento e suas relações com as habilidades sociais na infância

Os problemas de comportamento seriam considerados como excessos ou déficits comportamentais que dificultariam o acesso da criança a novas contingências relevantes de aprendizagem, promotoras do desenvolvimento. Por excesso comportamental entende-se, como o próprio nome indica, uma classe de respostas que, além da frequência, também é excessiva com relação à duração, intensidade ou ocorrência em uma situação em que não é aceita socialmente (Kanfer & Saslow, 1976). Por outro lado, déficits referem-se a uma classe de respostas que não ocorre com frequência suficiente, intensidade adequada, de modo apropriado e tampouco sob condições previstas socialmente, como uma reduzida reação social da criança em um determinado ambiente em que se esperava sua participação (Kanfer & Saslow, 1976).

Comportamentos internalizantes e externalizantes são categorias mais amplas de problemas de comportamento, identificadas por meio de pesquisas, que podem ser associadas aos conceitos de excesso e déficit comportamental (Hinshaw, 1992; Pacheco et al., 2005). Comportamentos internalizantes são evidenciados por retraimento, depressão, ansiedade e queixas somáticas. Em contraposição, comportamentos externalizantes são marcados por impulsividade, agressão, agitação, características desafiantes e antissociais.

Avaliação de habilidades sociais

A avaliação de habilidades sociais requer uma abordagem multimodal, por meio de diferentes avaliadores, procedimentos e instrumentos (Del Prette & Del Prette, 1999a; Gresham & Elliott, 1990; Merrell, 1999). A avaliação culturalmente contextualizada e o estabelecimento inicial de padrões normativos são geralmente feitos com a coleta de dados em larga escala. Dentre os vários métodos e instrumentos, o que mais se ajusta a avaliações dessa natureza é o inventário, de autorrelato ou relato por outros informantes, que permite contemplar uma amostra considerável de demandas e reações sociais.

Ao contrário do que ocorre na avaliação de habilidades sociais de adultos, verifica-se uma menor ênfase nos instrumentos de autoavaliação para crianças (Del Prette & Del Prette, 1999b; Gresham & Elliott, 1990). Conforme alguns autores, essa situação decorre da maior dificuldade da criança em auto-observação e automonitoria, o que levaria a uma avaliação menos precisa (Merrell, 1999), e ao fato de os critérios de competência social serem geralmente estabelecidos por adultos (Gresham & Elliott, 1990). No entanto, dada a importância da autopercepção da criança para seu envolvimento posterior em programas de ampliação de habilidades sociais, entende-se que tais dificuldades deveriam ser vistas como desafios a serem superados por um maior investimento em instrumentos de autoavaliação que, progressivamente aperfeiçoados, pudessem produzir indicadores mais confiáveis (Del Prette & Del Prette, 1999b; Gresham & Elliott, 1990).

A maioria dos instrumentos de avaliação de habilidades sociais em crianças é planejada para aplicação junto aos informantes qualificados: pais e professores. São ainda bastante raros os instrumentos de autoavaliação dessa clientela, provavelmente em função das dificuldades próprias do estágio de desenvolvimento de habilidades em que as crianças se encontram. Apesar das dificuldades, pode-se defender a importância da autoavaliação por parte da criança, tanto para compreender seus critérios e identificar fatores pessoais a eles associados como para fornecer-lhe oportunidade de automonitoria e de compreensão da importância da qualidade das relações que estabelece com os demais. Mas, sobretudo, pode-se defender a autoavaliação por parte da criança como forma de comparar os resultados junto a ela obtidos com os que vêm sendo fornecidos por seus significantes (pais e

professores), em termos de avaliar mais precisamente problemas de percepção e, de modo geral, as áreas de consistência e inconsistência entre diferentes informantes, como base para a tomada de decisões sobre intervenções (Del Prette & Del Prette, 2002b).

Treinamento de habilidades sociais e métodos vivenciais para crianças

O Treinamento de Habilidades Sociais (THS) é atualmente um campo de conhecimento teórico e prático que tem desenvolvido, nas últimas décadas, inúmeras pesquisas sobre relacionamento interpessoal na psicologia (Del Prette & Del Prette, 2001; Bolsoni-Silva et al., 2006). O THS foi desenvolvido por um conjunto de pesquisadores de diferentes concepções teóricas que buscam, de forma geral, identificar, definir e avaliar as habilidades sociais dos indivíduos com o propósito de aprimorar e/ou desenvolver intervenções que poderiam suprimir déficits em determinadas habilidades sociais nas diversas fases do desenvolvimento humano (Bolsoni-Silva et al., 2006; Del Prette & Del Prette, 2001).

O THS não é formado por uma única mediação teórica e contempla uma diversidade de definições para seus principais conceitos (Bolsoni-Silva et al., 2006; Del Prette & Del Prette, 2001). Contudo, segundo Del Prette & Del Prette (1996), observa-se que há um predomínio das mediações teóricas behavioristas e sociocognitivistas, e os principais termos utilizados no THS são: habilidades sociais, desempenho social e competência social.

Embora a construção de um repertório socialmente habilidoso possa ocorrer em interações em contextos naturais sem treinamento formal, como o relacionamento entre pais e filhos, irmãos, colegas de escola, amigos e cônjuges (Gomide, 2003), é comum ocorrerem falhas nesse processo de aprendizagem, ocasionando déficits no repertório socialmente habilidoso.

A identificação de habilidades sociais como fator de proteção no curso do desenvolvimento humano (Cecconello & Koller, 2000) tem estimulado intervenções para a aprendizagem dessas habilidades entre grupos e contextos distintos, com populações clínicas e não clínicas. Assim, o THS tem sido utilizado, ao longo de sua história, como método terapêutico principal para transtornos que envolvem, primeiramente, problemas de relacionamento

social, como os depressivos, de ansiedade e de fobia social, e coadjuvante no tratamento de outros que apresentam dificuldades interpessoais correlatas, como os transtornos psicóticos (Argyle, 1994).

O estudo do campo teórico-prático do THS é importante, segundo Caballo (1997), porque os seres humanos passam a maior parte do seu tempo engajados em alguma forma de comunicação interpessoal e, ao serem socialmente habilidosos, são capazes de promover interações sociais satisfatórias. Essa forma de interagir favorece o aumento de reforçadores e, portanto, pode auxiliar na prevenção e/ou redução de dificuldades psicológicas.

Considerando crianças, Goldstein & Goldstein (1992) vêm enfatizando a importância dos jogos e das brincadeiras como recursos para o ensino e para os processos terapêuticos, embora a efetividade do uso sistemático de jogos e brincadeiras ainda careça de investigação empírica. No contexto de intervenção com crianças, o conceito de vivência pode ser resumido como uma atividade de grupo, estruturada de modo análogo ou simbólico a situações cotidianas, que cria oportunidades para desempenhos específicos, permitindo que o facilitador avalie os comportamentos observados e utilize as contingências pertinentes para fortalecer e/ou ampliar o repertório de habilidades sociais dos participantes (Del Prette & Del Prette, 2006). Com base na definição adotada, o método vivencial caracteriza-se pelo uso de um conjunto de atividades estruturadas – as vivências – que trazem, para o contexto de treinamento, demandas para diferentes tipos de desempenhos sociais da criança e, para o facilitador, condições favoráveis à análise e à intervenção sobre esses desempenhos. A metodologia vivencial viabiliza, no contexto terapêutico ou educativo, o desempenho, pela criança, de comportamentos sociais relevantes para a intervenção, estabelecendo condições para a utilização, pelo facilitador, de procedimentos cognitivo-comportamentais, tais como: instrução, modelagem, modelação, ensaio comportamental, *feedback* e reforçamento (Del Prette & Del Prette, 2006).

Avaliar o repertório socialmente habilidoso de crianças em idade pré-escolar e implementar um THS para analisar mudanças no repertório comportamental pode oferecer informações relevantes sobre o contexto de desenvolvimento das crianças e ajudar a superar dificuldades interpessoais.

Assim, este estudo tem como objetivo geral desenvolver e implementar um THS e, como objetivos específicos, avaliar o comportamento socialmente habilidoso de crianças que frequentam a escola de educação infantil por meio

da autoavaliação da criança sobre seu desempenho social e da avaliação da professora sobre o desempenho social da criança e comparar o repertório comportamental de meninos e meninas submetidos ao treinamento, antes e depois deste.

Método

Local

A pesquisa foi realizada em duas Escolas Municipais de Educação Infantil (Emeis), em uma cidade do interior paulista, no período matutino, estando as crianças em diferentes ambientes para observação e coleta de dados: dentro da sala de aula, no pátio e no parque.

Participantes

Participaram deste estudo 31 crianças de ambos os sexos, com idade entre 5 e 6 anos, matriculadas em duas Emeis de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Os participantes foram selecionados de maneira a pertencer a classes de Jardim II e Pré. A Escola 1 é indicada como Grupo Experimental, e a Escola 2, como Grupo de Espera.

Materiais

Para esta pesquisa, utilizaram-se dos seguintes materiais: filmadora JVC; fitas JVC-30 VHSC; fantoches; janelinha de teatro; músicas; rádio; televisão; fitas de vídeo; folhas de sulfite; giz de cera; lápis de cor.

Instrumentos

Escala Comportamental ECI-A2 de Rutter

Para avaliar a ocorrência de problemas de comportamento, utilizou-se a Escala Comportamental Infantil ECI-A2 de Rutter, (Graminha & Coelho, 1994), que avalia distúrbios emocionais e comportamentais em crianças e

verifica se existe indicação clínica para problemas de comportamento (escore maior que 16). A escala é composta de 26 itens que investigam a frequência com que as crianças apresentam determinados comportamentos indicativos de problemas. A Escala de Rutter prevê a atribuição a cada item de uma pontuação de zero a dois, considerando-se: valor 0 (zero) = ausente, os itens que, na avaliação da professora, nunca se aplicavam ao aluno; valor 1 (um) = moderado, os itens que se aplicavam ocasionalmente; e valor 2 (dois) = severo, os itens que se aplicavam com certeza.

Sistema Multimídia de Habilidades Sociais (SMHS)

O Sistema Multimídia de Habilidades Sociais – SMHS – (Del Prette & Del Prette, 2005) consiste em um inventário de autoavaliação de habilidades sociais, de avaliação da criança pelo professor e de avaliação da própria criança sobre os itens de habilidades. As versões impressa e informatizada do SMHS são compostas de 21 itens de situações de interação de crianças com outras crianças e com adultos. Em cada item, apresenta-se uma situação seguida de três alternativas de reação: reação habilidosa e dois tipos de reações não habilidosas (não habilidosa ativa; não habilidosa passiva). As situações que aparecem no inventário ocorrem principalmente em ambiente escolar, dada sua importância para a socialização e o ajustamento da criança nessa fase de seu desenvolvimento. É um recurso de promoção da competência social de crianças em faixa etária correspondente à da primeira fase do Ensino Fundamental (7 a 12 anos), porém foi adaptado para ser utilizado com as crianças em idade pré-escolar.

Procedimento de coleta de dados

Fases da Pesquisa		
	Escola 1 Grupo Experimental	**Escola 2 Grupo de Espera**
FASE 1: Filmagens	X	X
SMHS (autoavaliação da criança)	X	X
SMHS (avaliação da professora)	X	X
Escala ECI-A2 de Rutter (professora)	X	X
FASE 2: Treinamento de Habilidades Sociais	X	
FASE 3: SMHS (autoavaliação da criança)	X	X
SMHS (avaliação da professora)	X	X
FASE 4: Treinamento de Habilidades Sociais		X
FASE 5: SMHS (autoavaliação da criança)		X
SMHS (avaliação da professora)		X

Tabela 1. Fases da pesquisa

Avaliação do repertório comportamental de crianças de Educação Infantil

Para avaliação de problemas de comportamento

Foram realizadas seis sessões de filmagens em cada escola (Escola 1 e Escola 2), totalizando 12 sessões. Cada sessão teve a duração de trinta minutos e, para análise dos comportamentos, foi desconsiderada a primeira filmagem em cada escola. Os horários foram alternados, respeitando intervalos de tempo: 8h às 8h30; 8h30 às 9h; 9h às 9h30; 9h30 às 10h; 10h às 10h30; 10h30 às 11h. Assim, as crianças foram filmadas em diferentes ambientes (sala de aula, pátio e parque). O horário de filmagem que foi desconsiderado nas duas Emeis foi das 8h às 8h30. Neste horário, nem todas as crianças haviam chegado.

Essas filmagens aconteceram durante as três primeiras semanas da coleta de dados, sendo realizadas duas vezes por semana em cada uma das escolas, ou seja, no mesmo dia fazíamos a primeira sessão de filmagem na Escola 1 e, em seguida, na Escola 2 (Grupo Experimental e Grupo de Espera). Por meio das filmagens, registramos a ocorrência de problemas de comportamento nos dois grupos de crianças pesquisadas.

Para avaliar a ocorrência de problemas de comportamento, também utilizou-se a Escala Comportamental Infantil ECI-A2 de Rutter (Graminha & Coelho, 1994), que avalia distúrbios emocionais e comportamentais em crianças. A escala foi respondida pelas professoras das crianças em horários alternados com os horários das aulas.

Para a avaliação das habilidades sociais

Não temos materiais de autoavaliação de crianças em idade pré-escolar, então utilizamos o Sistema Multimídia de Habilidades Sociais de maneira individualizada, preparando e conduzindo a aplicação individual, incluindo cuidados específicos, como escolha de um ambiente livre de ruídos ou interrupções em que fosse possível apenas a presença do examinador e da criança. A aplicação foi realizada no horário de aula, e a criança saia da classe com o aplicador.

O aplicador lia e interpretava as situações e reações de modo a diferenciar os três tipos de reações, fazendo perguntas pertinentes sobre as situações e tomando cuidado para não exagerar na expressividade, para não induzir respostas socialmente mais desejáveis. Durante o *rapport* com a criança, o aplicador enfatizou que não existem respostas certas ou erradas, pediu atenção e sinceridade da criança ao responder e avisou que iria permanecer no local, ajudando-o caso necessário e anotando as respostas na ficha da criança. Foi trabalhado com este instrumento a opção *Perfil Geral* em todas as 21 situações, adaptando instruções pertinentes a elas em função da diferença de faixa etária a que o instrumento foi submetido. Como as crianças não tinham o domínio da leitura e escrita, o aplicador leu em cada item o enunciado da situação e de cada reação, mostrando as figuras, verificando se a criança compreendeu, verbalizando e pedindo que a criança também verbalizasse sua resposta.

Em horários alternados com o horário da aula, o aplicador encontrava-se com as professoras das Escolas 1 e 2 (em momentos diferentes) para realizar a avaliação das habilidades sociais das crianças por meio do SMHS respondido pelas professoras para cada criança. O aplicador lia as situações e reações de modo a diferenciar os três tipos de reações, a professora respondia e o aplicador anotava na ficha de respostas.

Treinamento de Habilidades Sociais (THS)

O Treinamento de Habilidades Sociais (Del Prette & Del Prette, 2005) foi realizado em formato grupal e compreendia: a) Ensaio comportamental (manifesto ou imaginário). Na modalidade manifesta, a criança comportava-se em situação análoga àquela que vivenciou em seu cotidiano (já filmadas no início da coleta de dados), permitindo observação de seu comportamento; na modalidade imaginária, a criança elaborava a situação análoga àquela de seu cotidiano e imagina-se desempenhando de forma adequada e bem-sucedida; b) Discussões sobre as situações-problema propostas para serem resolvidas pelo grupo; c) Arranjo de situação análoga com distribuição de papéis com instruções para que as crianças se comportem como usualmente, para que o grupo observe os desempenhos; d) *Feedback* ao desempenho: avaliação da própria criança sobre seu desempenho e avaliação do grupo; e) Reforçamento, modelagem e modelação; f) Tarefas de casa que buscam a generalização de habilidades treinadas na escola para outros contextos sociais.

Para a realização do THS, foram utilizadas as filmagens das crianças para observação dos desempenhos que seriam trabalhados nos ensaios comportamentais.

Foram conduzidas quatro sessões de THS na Fase 2 (Escola 1 – Grupo Experimental), e essas sessões foram repetidas na Fase 4 (Escola 2 – Grupo de Espera). O THS foi realizado, em ambas as fases, uma vez por semana, no período de uma hora, com a classe inteira. A professora permanecia na classe.

Procedimento de análise dos dados

Análise das filmagens

A análise das filmagens foi feita a partir da categorização de comportamentos habilidosos e não habilidosos. Os dados foram separados por gêneros. Dos comportamentos habilidosos presentes nas filmagens, foram indicados: (a) pedir desculpas; (b) oferecer ajuda; (c) responder perguntas da professora; (d) fazer perguntas para a professora; (e) consolar o colega; (f) defender o colega; (g) expressar desagrado; (h) propor nova brincadeira; (i) negociar, convencer; (j) juntar-se a um grupo para brincar; (k) pedir ajuda.

Dos comportamentos não habilidosos selecionados no vídeo, destacamos: (a) destruir suas coisas ou dos outros; (b) brigar; (c) desobedecer a professora; (d) preferir estar sozinho. Estas categorias não seguiram um protocolo *a priori*. São comportamentos que aparecem no SMHS e também nas filmagens.

Foi indicada a frequência de cada comportamento acima apresentado pelos nove meninos e nove meninas da Escola 1 (Grupo Experimental) e pelos sete meninos e seis meninas da Escola 2 (Grupo de Espera), obtendo a frequência de comportamentos de cada categoria. As anotações foram feitas referindo-se a cada criança.

Análise da Escala de Rutter

Para análise dos resultados da ECI-A2 de Rutter, inicialmente foram atribuídos escores a cada resposta, de acordo com a instrução de utilização da escala (Graminha & Coelho, 1994): as respostas *não se aplica, nunca* e *não* receberam escore 0 (zero); *se aplica um pouco, ocasionalmente* e *sim – moderadamente*, escore 1 (um); e *certamente se aplica, pelo menos uma vez por semana* e *sim – severamente*, escore 2 (dois). Em seguida, calculou-se o escore total do instrumento e o percentual de crianças com escore maior que 16, considerado indicativo de distúrbios emocionais/comportamentais, aqui tratados como problemas de comportamento.

A análise dos itens da ECI-A2 baseou-se na medida de ocorrência do comportamento, focalizando o número de crianças que apresentavam ou não cada item descrito na escala. Desta forma, as respostas *certamente se aplica, se aplica um pouco, pelo menos uma vez por semana, ocasionalmente* e *sim – severamente/moderadamente* indicavam a ocorrência do comportamento, e as respostas *não se aplica, nunca* e *não,* que o comportamento não ocorria. Os itens da escala foram agrupados em três categorias: respostas internalizantes, externalizantes e outras respostas (Bolsoni-Silva et al., 2005).

Análise do Sistema Multimídia de Habilidades Sociais (SMHS)

A autoavaliação da criança e a avaliação realizada pela professora sobre a criança foram apuradas manualmente e processadas de forma similar. Inicialmente, o aplicador pontua os resultados nas diferentes reações e indica-

dores, transformando a escala nominal em valores numéricos para inserir dados do *Perfil Geral*, utilizando a seguinte legenda: a) REAÇÃO HABILIDOSA = 2; b) REAÇÃO NÃO HABILIDOSA PASSIVA = 1; c) REAÇÃO NÃO HABILIDOSA ATIVA = 0.

Com base nos valores numéricos, basta somar as pontuações gerais para cada tipo de reação em cada indicador e dividir o resultado por 21, obtendo os escores médios para a escala total de 21 itens. Nos resultados da opção *Perfil Geral*, pode ser examinado que tipo de reação a criança apresenta em maior ou menor proporção: se as habilidosas ou as não habilidosas. No segundo caso, se há predominância das ativas ou das passivas.

A análise do comportamento social das crianças em idade pré-escolar por meio do SMHS foi conduzida comparando as reações de cada criança na autoavaliação e na avaliação da professora antes e depois do THS, tanto no Grupo Experimental quanto no Grupo de Espera, para investigação de possíveis mudanças de comportamento, dando ênfase para as diferenças de gêneros.

Resultados

Apenas os gráficos que apresentam enfoque mais significativo constam desta seção.

Repertório comportamental das crianças de idade pré-escolar por meio do Sistema Multimídia de Habilidades Sociais (SMHS)

Autoavaliação das crianças

Quanto ao Sistema Multimídia de Habilidades Sociais – SMHS, a Figura 1 apresenta as respostas habilidosas de meninos e meninas da Escola 1 (Grupo Experimental) na primeira avaliação (Fase 1) e na segunda avaliação (Fase 3), segundo a autoavaliação das crianças.

A Figura 2 apresenta as respostas habilidosas de meninos e meninas da Escola 2 (Grupo de Espera) na primeira avaliação (Fase 1), na segunda avaliação (Fase 3) e na terceira avaliação (Fase 5), na autoavaliação das crianças.

Ao analisar a Figura 1, observa-se, por meio da autoavaliação das crianças, que os meninos apresentaram maior frequência de desempenhos habi-
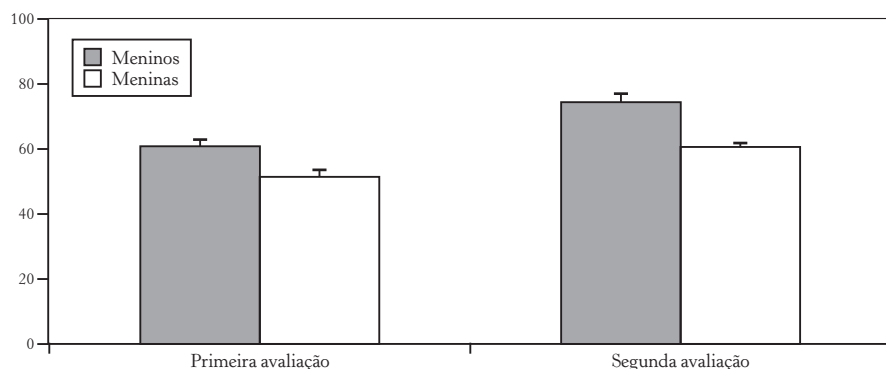
Figura 1. Frequência de comportamentos habilidosos de meninos e meninas da Escola 1 (Grupo Experimental) na autoavaliação das crianças
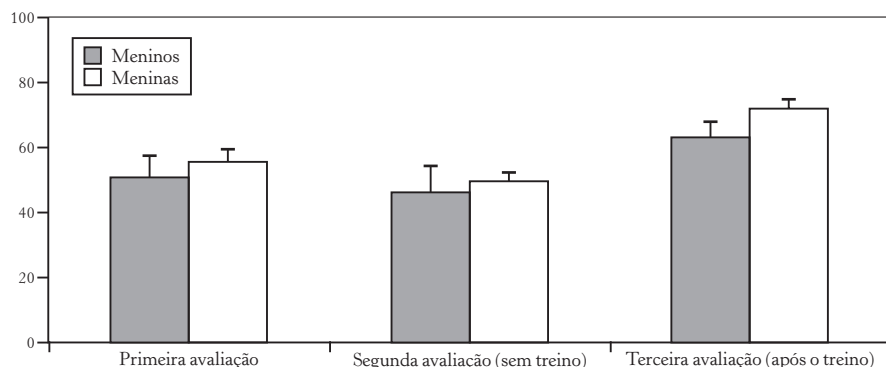
Figura 2. Frequência de comportamentos habilidosos de meninos e meninas da Escola 2 (Grupo de Espera) na autoavaliação das crianças

lidosos, tanto na primeira quanto na segunda avaliação, ao serem comparados com as meninas. No entanto, na segunda avaliação da Escola 1, a frequência de desempenhos habilidosos aumentou tanto para os meninos quanto para as meninas.

Fazendo esta mesma análise para as crianças da Escola 2, por meio da autoavaliação das crianças, podemos perceber na Figura 2 que os meninos apresentaram uma frequência de desempenhos habilidosos um pouco menor do que as meninas nas três avaliações, sendo que, após o THS (terceira avaliação da Escola 2), os desempenhos habilidosos de meninos e meninas aumentaram.

A Figura 3 apresenta as respostas não habilidosas ativas de meninos e meninas da Escola 1 (Grupo Experimental) na primeira avaliação (Fase 1) e na segunda avaliação (Fase 3), na autoavaliação das crianças.
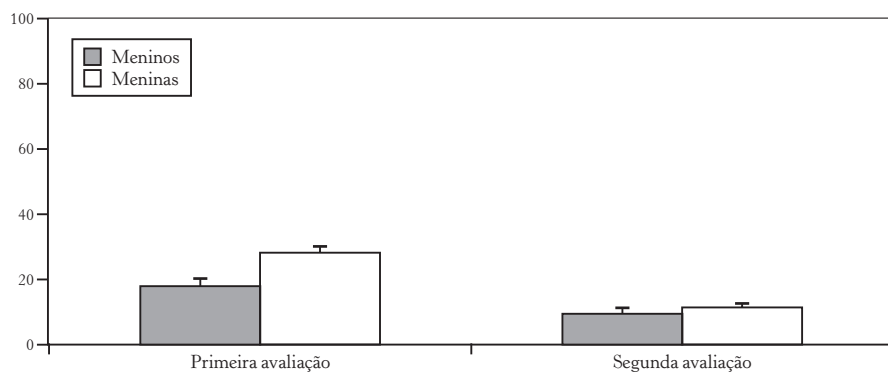
Figura 3. Frequência de comportamentos não habilidosos ativos de meninos e meninas da Escola 1 (Grupo Experimental) na autoavaliação das crianças

A Figura 4 apresenta as respostas não habilidosas ativas de meninos e meninas da Escola 2 (Grupo de Espera) na primeira avaliação (Fase 1), na segunda avaliação (Fase 3) e na terceira avaliação (Fase 5), na autoavaliação das crianças.
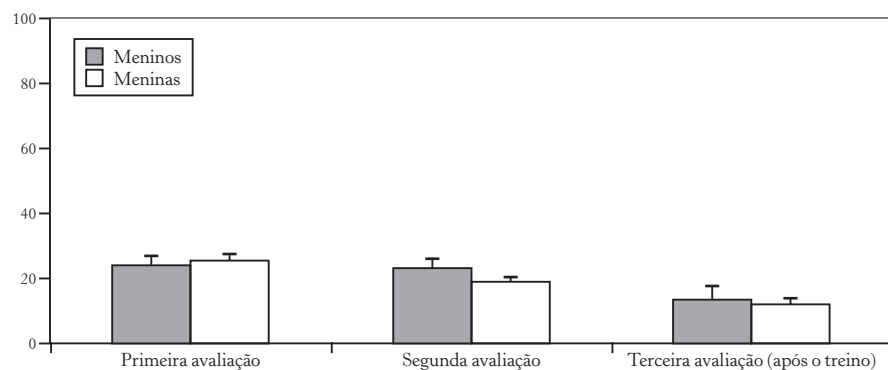
Figura 4. Frequência de comportamentos não habilidosos ativos de meninos e meninas da Escola 2 (Grupo de Espera) na autoavaliação das crianças

A Figura 3 demonstra que, segundo a autoavaliação das crianças na Escola 1, na primeira avaliação, as meninas apresentaram maior frequência de respostas não habilidosas ativas, em comparação com os meninos. Na segunda avaliação, houve uma diminuição das respostas não habilidosas ativas tanto para meninos quanto para meninas após o THS.

Observa-se na Figura 4 que na primeira avaliação sobre o desempenho não habilidoso ativo por meio da autoavaliação das crianças, as meninas apresentaram uma frequência maior desse desempenho, em comparação com os meninos. No entanto, na segunda avaliação (antes do THS) e na terceira avaliação (depois do THS), as respostas não habilidosas ativas das meninas apareceram com frequências cada vez menores. Comparando as respostas dos desempenhos não habilidosos ativos dos meninos na primeira e na terceira avaliação, observa-se que também houve uma diminuição de frequência dessas respostas.

A Figura 5 apresenta as respostas não habilidosas passivas de meninos e meninas da Escola 1 (Grupo Experimental) na primeira avaliação (Fase 1) e na segunda avaliação (Fase 3), segundo a autoavaliação das crianças.
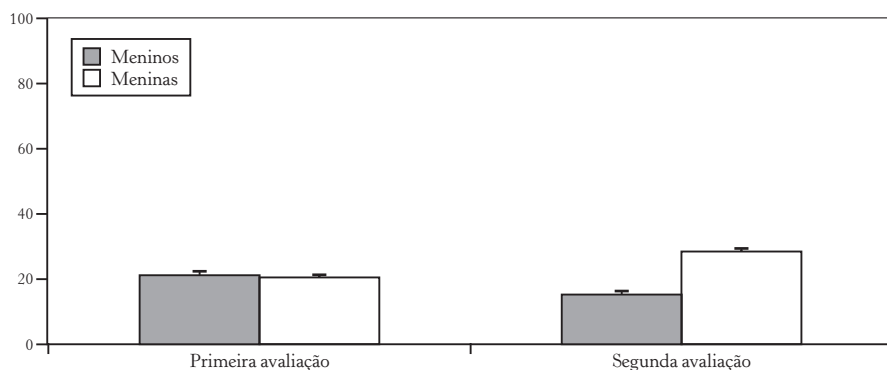
Figura 5. Frequência de comportamentos não habilidosos passivos de meninos e meninas da Escola 1 (Grupo Experimental) na autoavaliação das crianças

A Figura 6 apresenta as respostas não habilidosas passivas de meninos e meninas da Escola 2 (Grupo de Espera) na primeira avaliação (Fase 1), na segunda avaliação (Fase 3) e na terceira avaliação (Fase 5), segundo a autoavaliação das crianças.
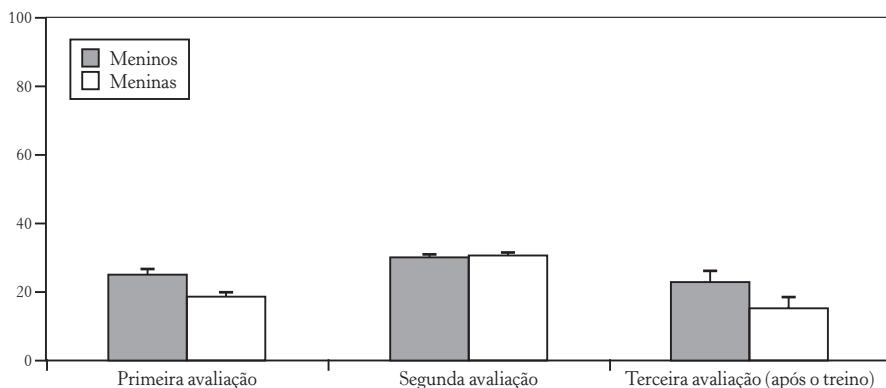
Figura 6. Frequência de comportamentos não habilidosos passivos de meninos e meninas da Escola 2 (Grupo de Espera) na autoavaliação das crianças

Na Figura 5, observa-se que, conforme autoavaliação das crianças da Escola 1 sobre desempenhos não habilidosos passivos, na primeira avaliação, meninos e meninas apresentaram a mesma frequência de desempenho. No entanto, na segunda avaliação, os meninos diminuíram as respostas não habilidosas passivas, e as meninas aumentaram a frequência destas respostas após o THS.

Já na Escola 2, observa-se, por meio da Figura 6, que na primeira avaliação, os meninos apresentaram uma frequência maior de desempenhos não habilidosos passivos, em comparação com as meninas. Na segunda avaliação, tanto para os meninos quanto para as meninas, esse desempenho aumentou (antes do THS). Logo após o THS, a frequência das respostas não habilidosas passivas diminuiu tanto para os meninos quanto para as meninas, porém, essa diminuição ocorreu mais para as meninas (comparando a terceira avaliação com a segunda avaliação), não havendo muita diferença em relação às frequências registradas na primeira avaliação (sem o THS) e na terceira avaliação (após o THS).

Avaliação das professoras sobre o desempenho social das crianças

Utilizando o Sistema Multimídia de Habilidades Sociais – SMHS, a Figura 7 apresenta as respostas habilidosas das professoras sobre o desempenho social de meninos e meninas da Escola 1 (Grupo Experimental) na primeira avaliação (Fase 1) e na segunda avaliação (Fase 3).
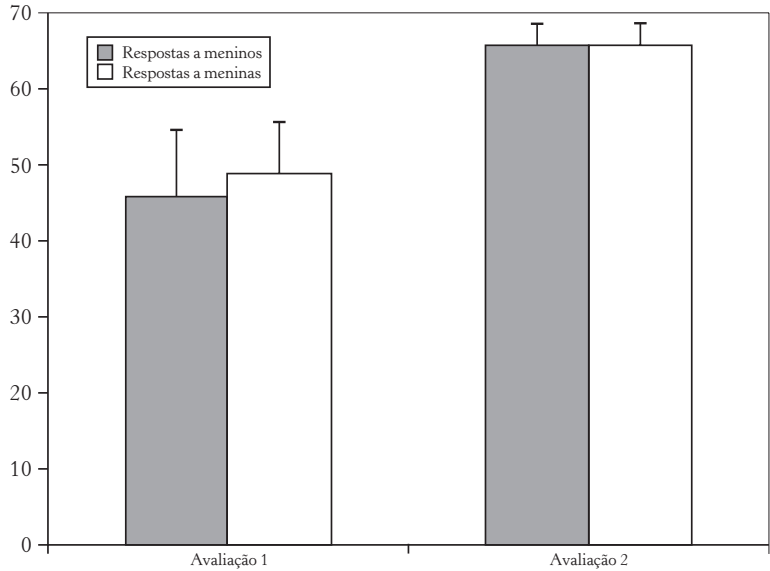
Figura 7. Frequência de comportamentos habilidosos de meninos e meninas da Escola 1 (Grupo Experimental), realizada pela professora

A Figura 8 apresenta as respostas habilidosas da professora sobre o desempenho social de meninos e meninas da Escola 2 (Grupo de Espera) na primeira avaliação (Fase 1), na segunda avaliação (Fase 3) e na terceira avaliação (Fase 5).
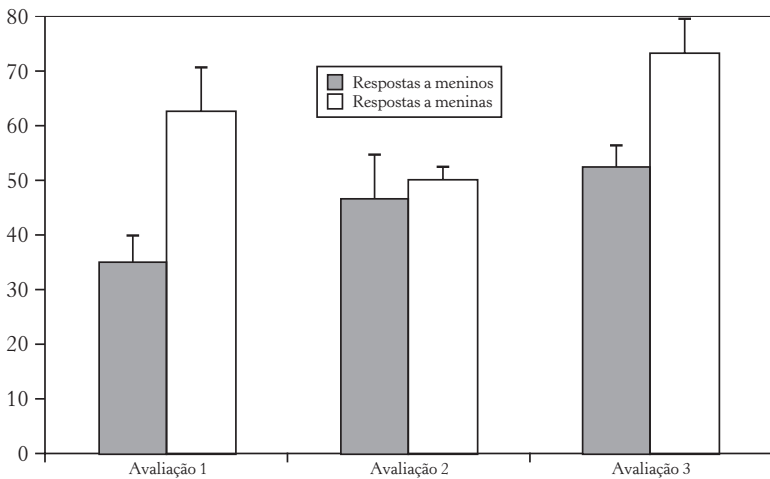
Figura 8. Frequência de comportamentos habilidosos de meninos e meninas da Escola 2 (Grupo de Espera) realizada pela professora

Verifica-se pela Figura 7 que, segundo a avaliação da professora sobre o desempenho habilidoso das crianças da Escola 1, tanto para meninos quanto para meninas, houve aumento na frequência das respostas habilidosas na segunda avaliação realizada após o THS.

Na Escola 2, também segundo a avaliação da professora, as meninas apresentaram uma frequência maior de respostas habilidosas na avaliação 1, avaliação 2 e avaliação 3, em comparação com os meninos. Observa-se, na segunda avaliação (sem THS), um aumento na frequência de comportamentos habilidosos dos meninos e diminuição na frequência dos comportamentos habilidosos de meninas, comparando-se com a primeira avaliação. No entanto, após o THS, o desempenho habilidoso de meninos e meninas aumentou, porém, esse aumento teve uma frequência maior nas respostas da professora para os comportamentos habilidosos de meninas.

A Figura 9 apresenta as respostas não habilidosas ativas de meninos e meninas da Escola 1 (Grupo Experimental) na primeira avaliação (Fase 1) e na segunda avaliação (Fase 3), respondidas pela professora.
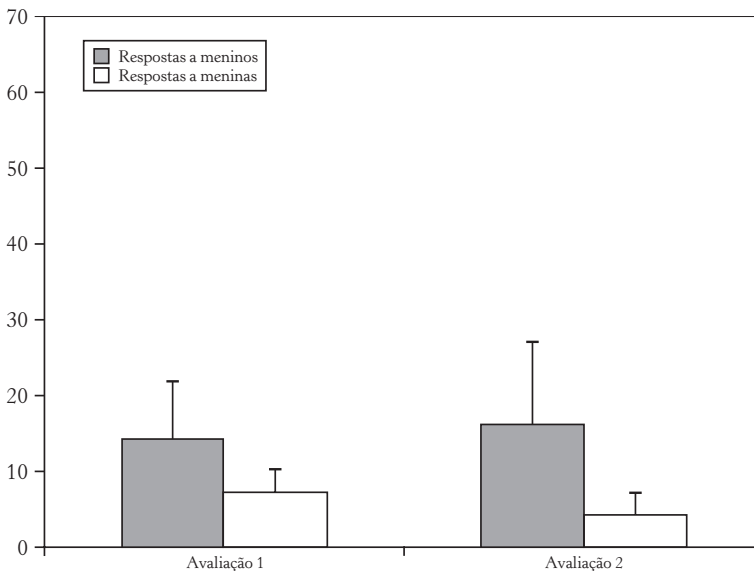
Figura 9. Frequência de comportamentos não habilidosos ativos de meninos e meninas da Escola 1 (Grupo Experimental), realizada pela professora

A Figura 10 apresenta as respostas não habilidosas ativas de meninos e meninas da Escola 2 (Grupo de Espera) na primeira avaliação (Fase 1), na segunda avaliação (Fase 3) e na terceira avaliação (Fase 5), realizadas pela professora.
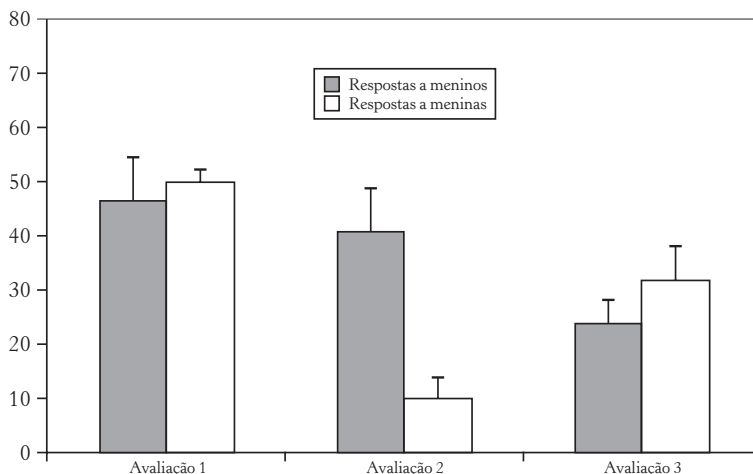
Figura 10. Frequência de comportamentos não habilidosos ativos de meninos e meninas da Escola 2 (Grupo de Espera), realizada pela professora

Os dados da Figura 9 demonstram que, de acordo com as respostas da professora sobre o desempenho não habilidoso ativo das crianças da Escola 1, na primeira avaliação os meninos apresentaram uma frequência maior desse desempenho em comparação com as meninas. No entanto, na segunda avaliação, as respostas não habilidosas ativas aumentaram para os meninos e diminuíram para as meninas após o THS.

A Figura 10 indica que, na avaliação da professora sobre o desempenho não habilidoso ativo das crianças da Escola 2, na primeira avaliação, as meninas apresentaram uma frequência maior dessas respostas em comparação com os meninos. Na segunda avaliação (antes do THS), houve uma diminuição de frequência desse tipo de desempenho no comportamento de meninos e uma alta redução da frequência no comportamento das meninas. Após o THS (terceira avaliação), a frequência das respostas não habilidosas ativas diminuiu para os meninos e aumentou para as meninas.

A Figura 11 apresenta as respostas não habilidosas passivas de meninos e meninas da Escola 1 (Grupo Experimental) na primeira avaliação (Fase 1) e na segunda avaliação (Fase 3), respondidas pela professora.
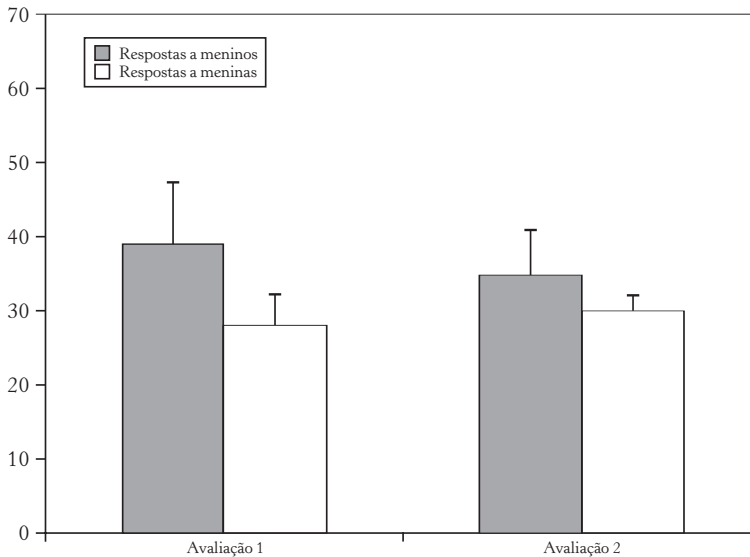
Figura 11. Frequência de comportamentos não habilidosos passivos de meninos e meninas da Escola 1 (Grupo Experimental), realizada pela professora

A Figura 12 apresenta as respostas não habilidosas passivas de meninos e meninas da Escola 2 (Grupo de Espera) na primeira avaliação (Fase 1), na segunda avaliação (Fase 3) e na terceira avaliação (Fase 5) realizadas pela professora.

Verifica-se pela Figura 11 que, segundo a avaliação da professora sobre o desempenho não habilidoso passivo das crianças da Escola 1, tanto na primeira quanto na segunda avaliação, a frequência foi maior para os meninos, sendo que essas respostas diminuíram para os meninos da primeira para a segunda avaliação e aumentaram um pouco para as meninas.

Na Figura 12, observa-se que, conforme a avaliação da professora sobre o desempenho não habilidoso passivo de meninos e meninas da Escola 2, essas respostas apareceram com maior frequência na primeira avaliação (com frequência maior para as meninas). Na segunda avaliação (antes do THS), a frequência desse desempenho diminuiu para meninos e meninas (mais para
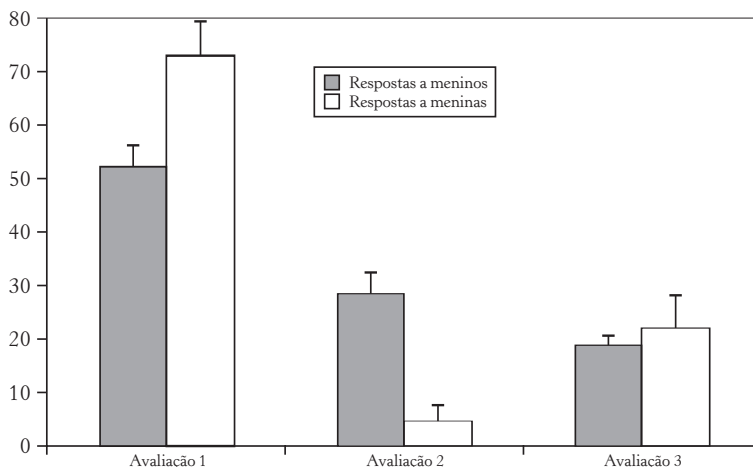
Figura 12. Frequência de comportamentos não habilidosos passivos de meninos e meninas da Escola 2 (Grupo de Espera), realizada pela professora.

as meninas), e na terceira avaliação (após o THS), a frequência de respostas não habilidosas passivas diminuiu para os meninos e aumentou para as meninas (comparando com a segunda avaliação).

Discussão dos resultados e considerações finais

Sobre o desempenho habilidoso das crianças, chama a atenção o fato que, na Escola 1, segundo a autoavaliação da criança, os meninos apresentaram uma frequência maior de respostas habilidosas e, na Escola 2, foram as meninas que apresentaram esse mesmo desempenho em maior frequência. No entanto, para meninos e meninas das Escolas 1 e 2, houve aumento das respostas habilidosas após o THS. Esse mesmo desempenho, avaliado pelas professoras, permite-nos observar que, na Escola 1, na primeira avaliação, as meninas apresentaram uma frequência maior de comportamentos habilidosos que os meninos, e essa frequência, na segunda avaliação, aumentou e ficou igual para meninos e meninas. Já na Escola 2, segundo avaliação da professora, as meninas permaneceram apresentando maior frequência de respostas habilidosas nas três fases da pesquisa. Na avaliação da professora, as respostas habilidosas também aumentaram para meninos e meninas após o THS, porém, as meninas foram consideradas mais habilidosas.

Esses resultados confirmam dados encontrados na literatura de que, diante das atividades de sala de aula, as meninas são vistas como mais participantes, mais cooperativas e mais autônomas que os meninos (Birch & Ladd, 1997) e também confirmam que há indícios de que os professores respondem mais, e com mais atenção negativa, aos problemas de comportamento dos meninos que das meninas (Fagot, 1984). Nas relações com os companheiros, os professores avaliam que os meninos manifestam mais raiva, agressão e comportamentos antissociais, menor competência social e menos regulação emocional (Keane & Calkins, 2004; Ladd et al., 1999; Lafreniére & Dumas, 1996).

Na avaliação da relação professor-aluno, os professores relatam maior proximidade com as meninas e relacionamentos mais conflituosos com os meninos (Birch & Ladd, 1997; Howes et al., 2000). Dois estudos que investigaram o relacionamento professor-aluno sob a perspectiva da criança chegaram a resultados divergentes: Mantzicopoulos & Neuharth-Pritchett (2003) confirmaram a diferença de sexo relativa ao conflito, ao passo que Mantzicopoulos (2005) não encontrou diferença. Nesta pesquisa, os resultados dos desempenhos habilidosos, na avaliação das professoras, são mais favoráveis para as meninas.

Segundo a autoavaliação das crianças quanto o desempenho não habilidoso ativo, na Escola 1 as meninas apresentaram maior frequência dessas respostas que diminuíram após o THS. Na Escola 2, a frequência desse desempenho foi muito semelhante para meninos e meninas e também diminuiu após o THS. Na avaliação da professora, na Escola 1, os meninos apresentaram maior frequência de respostas não habilidosas ativas e houve aumento desse desempenho para os meninos após o THS, e diminuição para as meninas também após o THS. Para a professora da Escola 2, na primeira avaliação, as meninas apresentaram maior frequência de respostas não habilidosas ativas, diminuíram bastante essa frequência na segunda avaliação (antes do THS) e voltaram a aumentar a frequência desse desempenho na terceira avaliação (após o THS). Os meninos foram diminuindo a frequência das respostas não habilidosas ativas da primeira para a terceira avaliação.

Para os desempenhos não habilidosos passivos, na autoavaliação das crianças da Escola 1, a frequência dessas respostas aumentou após o THS para as meninas e, na Escola 2, na segunda avaliação, a frequência dessas respostas aumentou tanto para meninos quanto para meninas (antes do THS)

e, na terceira avaliação (após o THS), a frequência voltou a ser bem semelhante à da primeira avaliação (sem THS). Na avaliação da professora da Escola 1, a frequência desse desempenho também aumentou para as meninas após o THS e, na Escola 2, na primeira avaliação, a frequência foi alta para os meninos e maior ainda para as meninas. Na segunda avaliação (antes do THS), diminuiu essa frequência para os meninos, e a diminuição foi maior para as meninas. No entanto, após o THS, a frequência de respostas não habilidosas passivas aumentou novamente para as meninas e diminuiu para os meninos.

Considera-se que esse estudo pode trazer contribuições para ampliar o conhecimento sobre avaliação e treinamento de habilidades sociais em crianças de idade pré-escolar por meio da autoavaliação da criança sobre seu desempenho social e da avaliação da professora sobre o desempenho social da criança, comparando o repertório comportamental de meninos e meninas submetidos ao treinamento antes e depois deste. Os resultados do trabalho ajudam a reforçar a hipótese de que a infância realmente se caracteriza como um período decisivo para a aprendizagem das habilidades sociais, especialmente durante o ingresso na escola (idade pré-escolar), quando então a criança é confrontada com situações mais complexas e novas demandas sociais que exigem o desenvolvimento do repertório comportamental.

O estudo também sinaliza a importância de implementar um THS de maneira a buscar, identificar e definir as habilidades sociais das crianças com o propósito de desenvolver intervenções que poderiam suprimir déficits no repertório comportamental nessa fase do desenvolvimento.

Houve efeito do THS somente sobre as respostas habilidosas das crianças. Podemos interpretar esses dados como uma instanciação do efeito do observador sobre o comportamento das professoras, mas não sobre o comportamento das crianças. Em linhas gerais, o THS em si parece ter apresentado um efeito sobre as respostas habilidosas das crianças, aumentando sua frequência. O THS não parece ter surtido efeito sobre as respostas não habilidosas ativas e passivas das crianças. Ao mesmo tempo, um efeito do observador pode ser responsável pelas mudanças no comportamento das professoras no que diz respeito a respostas habilidosas e não habilidosas ativas e passivas.

Concluindo esse estudo, pode-se perceber a importância de desenvolver e implementar um THS após avaliar o comportamento socialmente habilidoso

de crianças por meio da autoavaliação da criança sobre seu desempenho social e da avaliação da professora sobre o desempenho social da criança para comparar o repertório comportamental de meninos e meninas submetidos ao treinamento, antes e depois deste.

Referências bibliográficas

ARGYLE, M. *Psicologia del comportamiento interpersonal.* Madri: Alianza. 1994. (Originalmente publicado em 1967).

BEE, H. *O ciclo vital.* Porto Alegre: Artmed, 1997.

BELLACK, A. S.; HERSEN, M. *Social Skills Training. Behavior modification*: an introductory textbook. Baltimore: The Williams e Wilking Company, p.141--171, 1977.

BIRCH, S. H.; LADD, G. W. The teacher-child relationship and childrens early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), p.61-79, 1997.

BOLSONI-SILVA, A.T. A qualidade da interação pais e filhos e a sua relação com problemas de comportamentos de pré-escolares. In: BANDEIRA, M. et al. (Orgs). *Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal.* São Paulo: Casa do Psicólogo, p.89-104, 2006.

BOLSONI-SILVA, A. T. et al. Mães avaliam comportamentos socialmente "desejados" e "indesejados" de pré-escolares. *Psicologia em Estudo,* v.10; n.2, p.245--252, 2005.

CABALLO, V. E. O treinamento em habilidades sociais. In: CABALLO, V. E. (Org.). *Manual de técnicas de terapia e modificação do comportamento.* São Paulo: Santos Livraria Editora, p.361-398, 1996.

______. El papel de las habilidades socials en el desarrollo de las relaciones interpersonales. In: ZAMIGNANI, D. R. (Org.). *Sobre o comportamento e cognição.* São Paulo: ARBytes Editora, v.3, p.229-233, 1997.

CECCONELO, A. M.; KOLLER, S. H. Competência social e empatia: um estudo sobre a resiliência com crianças em situação de pobreza. *Estudos de Psicologia*, v.5, n.1, p.71-93, 2000.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais: uma área em desenvolvimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica,* v.9, n.2, p.287-389, 1996.

______. *Psicologia das habilidades sociais:terapia e educação.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1999 a.

______. Inventário de habilidades sociais (IHS-Del Prette): *Manual de aplicação, apuração e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999b.

______. *Psicologia das habilidades sociais*: terapia e educação. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

______. *Psicologia das habilidades sociais:* terapia e educação. Petrópolis: Vozes, 2002 a.

______. *Psicologia das relações interpessoais:* vivências para o trabalho em grupo. Petrópolis: Vozes, 2002b.

______. *Psicologia das habilidades sociais na infância*. Petrópolis: Vozes, 2005.

______. Avaliação multimodal de habilidades sociais em crianças: procedimentos, instrumentos e indicadores. In: BANDEIRA, M. et al. (Orgs.). *Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p.47-68, 2006.

FAGOT, B. I. The consequents of problem behavior in toddler children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, v.12, p.385-396, 1984.

GOLDSTEIN, S.; GOLDSTEIN, M. *Hiperatividade:* como desenvolver a capacidade de atenção da criança. São Paulo: Papirus, 1992.

GOMIDE, P. I. C. Estilos parentais e comportamentos anti-social. In: DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. (Orgs). *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem:* questões conceituais, avaliação e intervenção. Campinas: Editora Alínea, p.21-61, 2003.

GRAMINHA, S. S. V.; COELHO, W. F. Problemas emocionais/comportamentais em crianças que necessitam ou não de atendimento psicológico ou psiquiátrico. In: *XXIV Reunião Anual de Psicologia*, 1994.

GRESHAM, F. M.; ELLIOTT, S. N. *Social skills rating system*. Circle Pines, MN: American Guidance Service, 1990.

HARTUP, W.; RUBIN, Z. *Relationships and development*. USA: Lawrence Earl Baum, 1986.

HINSHAW, S. P. Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin*, v.111, n.2, p.127-155, 1992.

HOWES, C. et al. Consistency of perceived teacher-child relationships between preschool and kindergarten. *Journal of School Psychology*, 38, p.113-132, 2000.

KANFER, F.; SASLOW, G. An outline for behavioral diagnosis. In: MASH, E. J.; TERDAL, L. G. (Orgs.). *Behavior therapy assessment*. New York: Springer Publishing Company, 1976.

KEANE, S. P.; CALKINS, S. D. Predicting kindergarten peer social status from toddler and preschool problem behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, v.32, p.409-423, 2004.

LADD, G. W. et al. Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70, p.1.373-1.400, 1999.

LAFRENIERE, P. J.; DUMAS, J. E. Social competence and behavior evaluation in children ages 3 to 6 years: The short form (SCBE–30). *Psychological Assessment*, v.8, p.369-377, 1996.

MANTZICOPOULOS, P. Conflictual relationships between kindergarten children and their teachers: Associations with child and classroom context variables. *Journal of School Psychology*, 43, p.425-442, 2005.

MANTZICOPOULOS, P.; NEUHARTH-PRITCHETT, S. Development and validation of a measure to assess Head Start children's appraisals of teacher support. *Journal of School Psychology*, 41, p.431-451, 2003.

MATSON, J. L. et al. Social skills in children. In: W. O'Donohue; L. Krasner (Eds.). *Handbook of psychological skills training*: Clinical techniques and applications. Nova York: Allyn and Bacon McGinnis, E.; Goldstein, A. P.; Sprafkinm R. E.; Gershaw, N. J., p.36-53, 1995.

MCFALL, R. M. A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, v.4, p.1-33, 1982.

MERRELL, K. W. Behavioral social and emotional assessment of children. *Mahwah*, NJ: Lawrence Earlbaum, 1999.

PACHECO, J. et al. Estabilidade do comportamento anti-social na transição da infância para a adolescência: uma perspectiva desenvolvimentista. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.18, p.55-61, 2005.

4
Variáveis sociodemográficas, contaminação por chumbo e o desenvolvimento infantil

Maria Alice Troijo
Olga Maria Piazentin Rolim Rodrigues

Introdução

As crianças estão mais expostas ao envenenamento por chumbo pela vulnerabilidade orgânica e por entrar em contato com diferentes fontes do metal, afetando mais as crianças das zonas urbanas de países em desenvolvimento. A incidência é maior na população mais desfavorecida do ponto de vista econômico, pois a pobreza causa desnutrição e complicações físicas, que têm como consequência a intensificação das incapacidades em função da absorção do chumbo. Cada vez mais há indícios de que quando o organismo da criança contém chumbo, ainda que seja em pequenas quantidades, as primeiras etapas de seu crescimento físico e mental podem sofrer transtornos, assim como em etapas posteriores, interferindo em sua capacidade intelectual e rendimentos acadêmicos, associados ao risco elevado de consequências comportamentais indesejáveis, como agressividade e delinquência. Desse modo, não está apenas relacionado com a higiene ambiental, mas se constitui um problema social (Mello-da-Silva; Fruchtengarten, 2005; Needleman & Bellinger, 2001).

A vulnerabilidade infantil dá-se por razões neurológicas, metabólicas e comportamentais, sendo que a criança absorve mais de 50%, enquanto os adultos absorvem de 10% a 15% da quantidade ingerida. Por terem barreira hematoencefálica ainda em desenvolvimento, as crianças intoxicadas nas fases iniciais de seu desenvolvimento podem apresentar: distúrbios de audição e de comportamento, rebaixamento do QI, retardo no crescimento, anemia e perda de peso. Diversos estudos têm contribuído para a compreensão

desses efeitos bioquímicos do chumbo, podendo facilitar o reconhecimento precoce de alterações significativas e a minimização de consequências potencialmente adversas (Meditext, 1998; Moreira & Moreira, 2004). A Organização Mundial de Saúde (OMS) considera aceitável a concentração de chumbo no sangue inferior a 10μg/dl para mulheres grávidas e crianças.

Há evidências qualitativas que apoiam que níveis elevados de exposição ao chumbo causam efeitos adversos à reprodução humana (Jannausch et al. 2002; Nashashibi, 1999). O chumbo atravessa a barreira placentária e pode causar danos fetais. Estudos encontrados sugerem uma correlação estatisticamente significativa entre a concentração de chumbo no sangue materno e a concentração no cordão umbilical ou no leite, mostrando que há transferência do metal para o feto ou recém-nascido. Há fortes evidências de que o chumbo afetaria a viabilidade do feto e seu desenvolvimento, sendo identificada a redução do peso ao nascer e a prematuridade (Moreira & Moreira, 2004). Jannausch e cols. (2002) encontraram relação significativa entre chumbo no sangue, hipertensão e toxemia na gestação. De acordo com alguns estudos, tais efeitos podem ser induzidos pela exposição prolongada em nível moderado e em idade precoce. Além da ausência de um limite preciso, a toxidade do chumbo na infância pode ter efeitos permanentes, tais como menor coeficiente de inteligência e deficiência cognitiva (Moreira & Moreira, 2004; Canfield et al. 2003; Prpíc-Majic et al., 2000; Lidsky & Schneider, 2006; Bellinger, 2000).

O efeito biológico do chumbo é o mesmo, independente do caminho de entrada no organismo (a inalação ou ingestão), uma vez que há interferência no funcionamento normal da célula e em inúmeros processos fisiológicos. São encontradas concentrações de chumbo nos ossos, mas o sistema nervoso, a medula óssea e os rins são sítios críticos na exposição ao chumbo, enquanto os distúrbios na função do sistema nervoso e os desvios na síntese da molécula de hemoglobina (*heme*) são considerados como efeitos tóxicos, resultando em anemia (Moreira & Moreira, 2004). A concentração de chumbo em sangue para um decréscimo nos níveis de hemoglobina em crianças tem um limiar estimado em 40μg/dl (Paoliello & Chasin, 2003).

O diagnóstico da intoxicação por chumbo pode ser constatado por exames de sangue e urina, usando técnicas de radiofluorescência, tomografia computadorizada, entre outros. A eliminação desse metal pelo organismo é extremamente lenta (até dez anos para sua total eliminação), mesmo com

a ausência do chumbo no ambiente e tratamento específico (Malta et al., 2000).

Estudos realizados com crianças pequenas demonstraram que a exposição ao chumbo afeta os processos cognitivos, para níveis de chumbo no sangue acima de 10 µg/dl. As consequências do efeito do chumbo sérico sobre o QI de crianças pequenas têm sido estimadas como uma perda média de 2 a 3 pontos para nível de chumbo no sangue em torno de 20 µg/dl, comparativamente com níveis de 10 µg/dl (Academia Americana de Pediatria, 1998).

Em um estudo prospectivo longitudinal realizado com adolescentes de regiões urbanas, Dietrich et al. (2001) encontraram relação significativa com a exposição ao chumbo no período pré-natal e pós-natal e a covariante de ajustamento, com aumento de frequência de autorrelato e do relato dos pais de comportamento antissocial e delinquente.

Tong et al. (2000) investigaram a associação entre exposição ao chumbo e a presença de fatores sociodemográficos no desenvolvimento cognitivo de crianças, em um estudo longitudinal. O controle da plumbemia infantil foi feito durante a gestação, via cordão umbilical, e em crianças aos 6, 15 e 24 meses e, anualmente, até os 7 anos. Mensurações do desenvolvimento foram realizadas aos 2, 4 e 7 anos e, com o WISC-R foi feita a avaliação intelectual aos 11 e aos 13 anos. Consideraram como covariantes e mensurados com instrumentos padronizados o *status* social, a inteligência materna, a saúde geral materna, o funcionamento familiar e o cuidado ambiental. Outros fatores foram considerados, como: sexo das crianças, idade nas testagens, série escolar, anemia, peso ao nascer, alimentação, condições de nascimento, *status* marital dos pais, tabagismo dos pais e anos de educação, tempo de permanência na cidade, entre outros. Dos fatores sociodemográficos analisados, o coeficiente de inteligência materna e os cuidados ambientais estavam fortemente relacionados às concentrações de chumbo e ao desempenho intelectual das crianças nesse estudo. O impacto dessa exposição no QI das crianças foi maior entre crianças das famílias de baixo *status* socioeconômico, como também a associação inversa da média da concentração de chumbo no sangue com QI das crianças era mais elevado entre aquelas que tiveram um ambiente com mais qualidade. Os autores sugerem estudos que considerem a estimulação ambiental, o nível de plumbemia, a escolaridade dos pais e outros estudos populacionais, considerando, por exemplo, o gênero. Os meninos são mais vulneráveis do que as meninas

aos efeitos adversos causados por uma ampla gama de fatores ambientais e sociais (Tong et al., 2000).

Um estudo de corte seccional avaliou o desempenho escolar de crianças expostas ao chumbo liberado pela gasolina. Foi aplicado aos pais e professores um questionário sobre sua percepção das habilidades das crianças, e considerou-se o *status* socioeconômico e os anos de escolaridade dos pais. As variáveis de gênero e a escolaridade dos pais foram associadas significativamente às avaliações biológicas e psicológicas. Os autores constataram que o nível educacional dos pais conduz a um melhor padrão de vida influenciando o desempenho das crianças (Prpíc-Magic et al., 2000).

No Brasil, a partir da identificação de uma população infantil contaminada acidentalmente por chumbo, alguns estudos foram realizados com o objetivo de avaliar possíveis efeitos dessa contaminação. Os resultados apontaram para uma relação entre a presença de chumbo no sangue e os efeitos sobre variáveis como: atraso no desenvolvimento (Alves et al., 2003; Rodrigues et al., 2003 e 2004; Troijo, 2007; Manfrinato et al., 2005; Almeida, 2005; Rodrigues; Carnier, 2007), dificuldade de atenção e discriminação de estímulos (Dascânio et al., 2004), baixo desempenho intelectual (Correia et al., 2005; Amaral, 2005) e fracasso escolar (Rodrigues et al., 2004; Capellini et al., 2008).

Estudos têm sido realizados analisando a relação entre o processo de desenvolvimento e condições socioeconômicas, que mesclam diversos fatores, como renda, nível de instrução e profissão, tipos de lares e bairros que as pessoas residem, qualidade da assistência médica, educação escolar e de outras oportunidades disponíveis (Santos et al., 2008; Resegue; Puccini; Silva, 2008, 2007). As ameaças ao bem-estar das crianças multiplicam-se quando diversos fatores de risco geram condições que aumentam a probabilidade de um resultado negativo que pode ter consequências no desenvolvimento, como saúde e desempenho. Desse modo, a exposição constante e maciça ao chumbo influenciada por algumas condições socioeconômicas desfavoráveis pode prejudicar o desenvolvimento da criança (Martins et al., 2004; Andrade et al., 2005; Papalia et al., 2006). Tem sido enfatizada a importância da avaliação do desenvolvimento infantil como um todo e do ambiente que cerca a criança, que pode acelerar ou retardar esse processo, considerando que o desenvolvimento se dá em sua relação com o ambiente, sem desconsiderar os limites biológicos, sendo o comportamento moldado por diferentes proces-

sos de aprendizagem (Bee, 1997; Dessen et al., 2005; Papalia et al., 2006). Estudos que analisam o peso de diferentes variáveis, entre elas a contaminação por chumbo, podem indicar fatores de risco e de proteção para o desenvolvimento, possibilitando a implementação de ações com o objetivo de, pelo menos, minimizar seus efeitos.

Este estudo[1] pretendeu analisar o desenvolvimento infantil de crianças contaminadas e não contaminadas comparando com o nível de chumbo e fatores sociodemográficos (escolaridade dos pais, vida profissional da mãe) e, ainda, com problemas de linguagem e de saúde.

Participaram 49 crianças, na faixa etária de 4 a 5 anos de idade, com história de exposição ambiental ao chumbo e contaminação ou não comprovada por exames de sangue, divididas em dois grupos: Grupo 1: Grupo de Crianças Contaminadas (GCC), composto por 33 crianças de ambos os sexos com nível de chumbo no sangue acima de 10 μg/dl; Grupo 2: Grupo de Crianças Não Contaminadas (GCNC), com nível de chumbo no sangue abaixo de 5μg/dl, composto por 16 crianças. Seus genitores ou responsáveis participaram como mediadores ou informantes. Os integrantes dos dois grupos residiam no mesmo bairro, oriundos, portanto, de condições socioeconômicas semelhantes.

As questões do roteiro de Anamnese Simplificada possibilitaram a caracterização dos participantes envolvidos a partir do levantamento das observações e informações relatadas pelos responsáveis (mãe e/ou pai) sobre o desenvolvimento da criança.

As condições de gestação e de nascimento, inclusive o tipo de parto, que, dependendo das intercorrências, também pode ter consequências negativas para seu desenvolvimento, foram informadas pelos cuidadores. Segundo os do GCC, a gestação de 67% das crianças foi normal, sem intercorrências. Delas, 82% nasceram a termo. Quanto ao tipo de parto, 64% foram cesárea, mas não identificamos nesses dados respostas que acarretassem algum comprometimento ao recém-nascido. No GCNC, constatou-se que 94% das

1 O presente trabalho é parte de uma pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética da Faculdade de Ciências, da Unesp, *campus* de Bauru. Foram observados os trâmites implicados na Resolução 196/96, do Conep, como: preservação da identidade dos participantes, esclarecimento prévio dos objetivos do trabalho assim como da ausência de qualquer ônus financeiro associado à sua participação e do seu filho e a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido.

crianças não apresentaram intercorrências na gestação, todas as crianças nasceram a termo e 50 % delas por parto normal.

É provável que muitas das crianças do GCC nasceram na região contaminada e eram filhos de mães também contaminadas, o que pode explicar os problemas de parto relatados para essa população. Pesquisadores têm apontado para a contaminação por chumbo via placenta e os prejuízos disso para o desenvolvimento infantil (Nashashibi, 1999; Mendola et al., 2002; Jannauschet al., 2002; Moreira & Moreira, 2004).

Alguns aspectos do curso do desenvolvimento das crianças contaminadas por chumbo, por ocasião da primeira infância, que foram relatados: alimentação, sono, desenvolvimento motor e socialização.

Os pais das crianças do GCC relataram mais intercorrências em alimentação, desenvolvimento motor e socialização do que os pais das crianças do GCNC, de acordo com a Tabela 1.

	Intercorrências	
	GCC	**GCNC**
Alimentação	27%	6%
Sono	33%	31%
Motor	21%	6%
Socialização	48%	12,5%
Relacionamento familiar	27%	6%
Medos	58%	32%
Manias	45%	32%
Tiques	0	12,5 %
Dificuldades em tarefas escolares	10%	6%

Tabela 1. Ocorrências observadas pelos pais dos participantes do GCC e do GCNC

Sobre a qualidade do relacionamento familiar entre os responsáveis e o participante, aspectos emocionais e comportamentais (medos, manias e tiques) e dificuldades nas tarefas escolares, as crianças do GCC apresentaram, segundo relatos dos pais, mais problemas do que as crianças do GCC, com exceção de tiques, que só parece no GCNC (Tabela 1).

Informações sobre a saúde das crianças e desenvolvimento de linguagem, embora coletadas na Entrevista Inicial, serão apresentadas na seção de Resultados.

As aplicações do Inventário Portage Operacionalizado (IPO) (Williams; Aiello, 2001) e os dados da anamnese do grupo de crianças contaminadas (GCC) foram coletados em salas para atendimento infantil ou adulto, em um Centro de Psicologia Aplicada (CPA) da Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (Unesp), *campus* de Bauru, na cidade de Bauru, SP.

A avaliação dos participantes do GCNC foi realizada na residência destes, em horário previamente agendado, observado e considerado o espaço físico apropriado e a ausência de possíveis fatores de interferência (barulho, TV, música, outras crianças, presença do adulto), para que essas variações nos locais de coleta não acarretassem diferenças de aplicação e, consequentemente, de respostas.

Os instrumentos utilizados na pesquisa foram o Roteiro de Anamnese Simplificada e o IPO.

O Roteiro de Anamnese Simplificada era composto por questões semiestruturadas que tinham por objetivo realizar uma caracterização dos participantes, ressaltando informações como: dados sobre os familiares que residem na casa; nível socioeconômico; escolaridade dos pais; desenvolvimento pré-natal e pós-natal, também o atual da criança, que engloba desenvolvimento motor, da linguagem e da socialização; informações sobre alimentação, saúde, sono, também sobre vida escolar (atenção realização de tarefas e memória); presença de manipulações, tiques e medos; informações sobre o relacionamento familiar.

O IPO prevê protocolos para anotação dos comportamentos avaliados e permite obter dados nas cinco áreas: socialização, linguagem, desenvolvimento motor, cognição e autocuidado, utilizados nas idades correspondentes à idade cronológica da criança e das idades próximas, até que o critério preestabelecido pelo instrumento seja alcançado. Para a aplicação do IPO, foram utilizados brinquedos específicos e materiais pedagógicos (folhas, tesoura, lápis preto e colorido, massa de modelar, giz de cera, livros de estória, gravuras, jogos, entre outros), organizados e acondicionados em caixas para cada faixa etária, permitindo o transporte de todo material de acordo com o local de aplicação. Também foram utilizadas folhas de registro para cada uma das cinco áreas do IPO.

As crianças do GCC e do GCNC foram selecionadas a partir da listagem fornecida pelo órgão de saúde entre aquelas que apresentavam nível de Pb

(plumbemia) acima de 10μg/dl no sangue e aquelas crianças com nível de chumbo abaixo de 5 μdl/g no sangue dentro da faixa etária estabelecida. Seus responsáveis foram contatados, e os encontros foram previamente agendados. Após os trâmites iniciais, foi realizada a anamnese com os genitores ou, na ausência destes, com o responsável pela criança, se seu conhecimento sobre a criança pudesse colaborar na coleta, caso contrário, foi agendado um outro horário com o responsável. Em seguida, a criança, juntamente com seu genitor ou responsável, foi conduzida para o local onde a aplicação do IPO foi realizada, sendo observada a disposição da criança em participar do estudo.

Para a aplicação do IPO, inicialmente o aplicador promovia diálogos e ações facilitadoras para a interação positiva e de confiança com a criança a ser avaliada. À medida que uma relação empática se estabelecia entre o aplicador e a criança, era iniciada a aplicação do IPO. A avaliação era iniciada utilizando o protocolo para crianças de 4 a 5 anos. A presença dos responsáveis foi indispensável durante a aplicação, uma vez que estes, além de confortarem a criança, dando segurança a ela em um ambiente ou com pessoas estranhas, serviam, também, como informantes. A aplicação era encerrada quando a criança cumpria todos os itens previstos ou mostrava-se cansada, irritada e/ou com sono. Se necessário, um novo horário era agendado para a continuidade da avaliação. Os acertos e os erros foram contabilizados nos protocolos de cada uma das áreas avaliadas, possibilitando a organização do que seria feito na próxima sessão, de forma a contemplar o critério para o encerramento da avaliação.

A aplicação dos instrumentos para o GCNC seguiu os mesmos procedimentos daqueles realizados com o GCC, sendo que algumas adaptações foram necessárias, considerando a mudança de local, mas cuidados foram tomados para que o ambiente não interferisse nas respostas desse grupo. Foram duas, em média, sessões para aplicação do IPO.

Para a análise dos dados sobre saúde e desenvolvimento da linguagem da criança e informações sobre seus pais, como a escolaridade e a vida profissional da mãe, coletados com a Anamnese Simplificada, tais dados foram organizados em termos de ocorrência ou não e comparados com o desempenho no IPO por meio do teste estatístico Mann-Whitney (Siegel, 1975).

Os dados gerados da aplicação do IPO possibilitaram a avaliação e a descrição do desenvolvimento geral das crianças contaminadas e não contami-

nadas e nas áreas específicas. Os dados obtidos foram descritos a partir dos pontos obtidos pela média das crianças de cada grupo ou organizadas a partir de algumas condições (presença ou não de problemas de saúde, escolaridade dos pais etc.) e área do desenvolvimento avaliada e posteriormente analisada estatisticamente utilizando-se a prova estatística de Mann-Whitney (Siegel, 1975), com índice de significância ao nível de 5%. Este índice foi utilizado com o objetivo de identificar possíveis diferenças no desenvolvimento de crianças contaminadas por chumbo (acima de 10 μg/dl), considerando a frequência à escola, com aquelas não contaminadas, ou seja, com nível de chumbo no sangue abaixo de 5 μg/dl. Os resultados do IPO foram, também, avaliados por meio da análise de cada uma das áreas e do resultado total e correlacionados (Kruskal-Wallis Test) com a frequência ou não à pré-escola, dado coletado na anamnese. A análise estatística foi realizada com o auxílio do Statistical Software Minitab – versão 13.

Resultados

As análises conduzidas pretendiam comparar o desenvolvimento das crianças de cada grupo divididas em função das variáveis sociodemográficas: escolaridade dos pais e o fato de a mãe trabalhar fora. Análises estatísticas não apontaram as diferenças observadas como significativas. Porém, os dados parecem apontar algumas tendências que merecem atenção.

Considerando a influência da escolaridade materna sobre o desenvolvimento das crianças dos dois grupos, observa-se que independente da escolaridade materna o desenvolvimento das crianças do GCNC é superior ao das crianças do GCC em todas as áreas avaliadas. O nível mais alto de escolaridade da mãe, para o GCNC, resultou em desempenho melhor em Socialização e Cognição, enquanto que para o GCC, os desempenhos foram em Linguagem, Socialização e na Média Geral.

Quanto à escolaridade paterna, não se observou regularidade de influência sobre as áreas de desenvolvimento, porém, observou-se que o pior desempenho para o GCC foi para os filhos dos pais analfabetos.

Destacando o desempenho em Cognição, por ser a área com pior desempenho para os dois grupos, e comparando-os (GCC e GCNC), observamos que o nível de escolaridade das mães influenciou o desenvolvimento cognitivo

de seus filhos, enquanto que não se observou essa tendência quando se analisou a escolaridade dos pais. No GCNC, o desempenho das crianças é alto, independentemente da escolaridade do pai. Todavia, o pior desempenho foi o de crianças cujos pais são analfabetos.

Outra variável analisada foi a influência do trabalho da mãe. Os resultados mostraram pouca diferença entre os desempenhos, considerando essa variável. As crianças do GCC filhos de mães que trabalham apresentaram desempenho melhor em Linguagem, Autocuidado e Socialização. Foram piores em Desenvolvimento Motor e em Cognição, em que apresentaram o mesmo desempenho das crianças cuja mãe não trabalha. Para o GCNC, as crianças cujas mães trabalham apresentaram desempenho ligeiramente superior em Desenvolvimento Motor, Socialização e Cognição e piores em Linguagem e Autocuidados.

Na Entrevista Inicial, era solicitado aos pais que relatassem aspectos do desenvolvimento anterior e atual da criança. Alguns dos aspectos avaliados foram comparados com o desempenho das crianças no IPO, por se tratar de condições que podem interferir significativamente no desenvolvimento infantil, como a linguagem e a saúde, apesar de as análises estatísticas conduzidas não demonstrarem significância nem entre grupos nem em relação à escolaridade.

Os problemas de linguagem identificados foram: rebaixamento da audição, falar errado e enrolado, atraso, troca de letras. A partir da constatação de problemas na aquisição de linguagem, as crianças foram divididas em "com problemas" e "sem problemas" (C/P e S/P), e o desempenho do grupo no IPO foi analisado a partir das diferenças observadas entre o desempenho esperado e o obtido.

Observa-se que as crianças do GCC sem problemas na aquisição de linguagem apresentaram decréscimo em Linguagem, Autocuidado e Cognição em relação ao esperado; nas áreas de Desenvolvimento Motor e Socialização, estão acima do esperado. As crianças do GCC com problemas na aquisição de linguagem apresentaram decréscimo em todas as áreas, com exceção do Desenvolvimento Motor. Para o GCNC sem problemas, encontramos decréscimos nas áreas de Linguagem e Cognição. Nas demais áreas, o desempenho está acima do esperado. Para as crianças do GCNC com problemas, observamos decréscimos nas áreas de Linguagem, Socialização e Cognição (Figura 1).
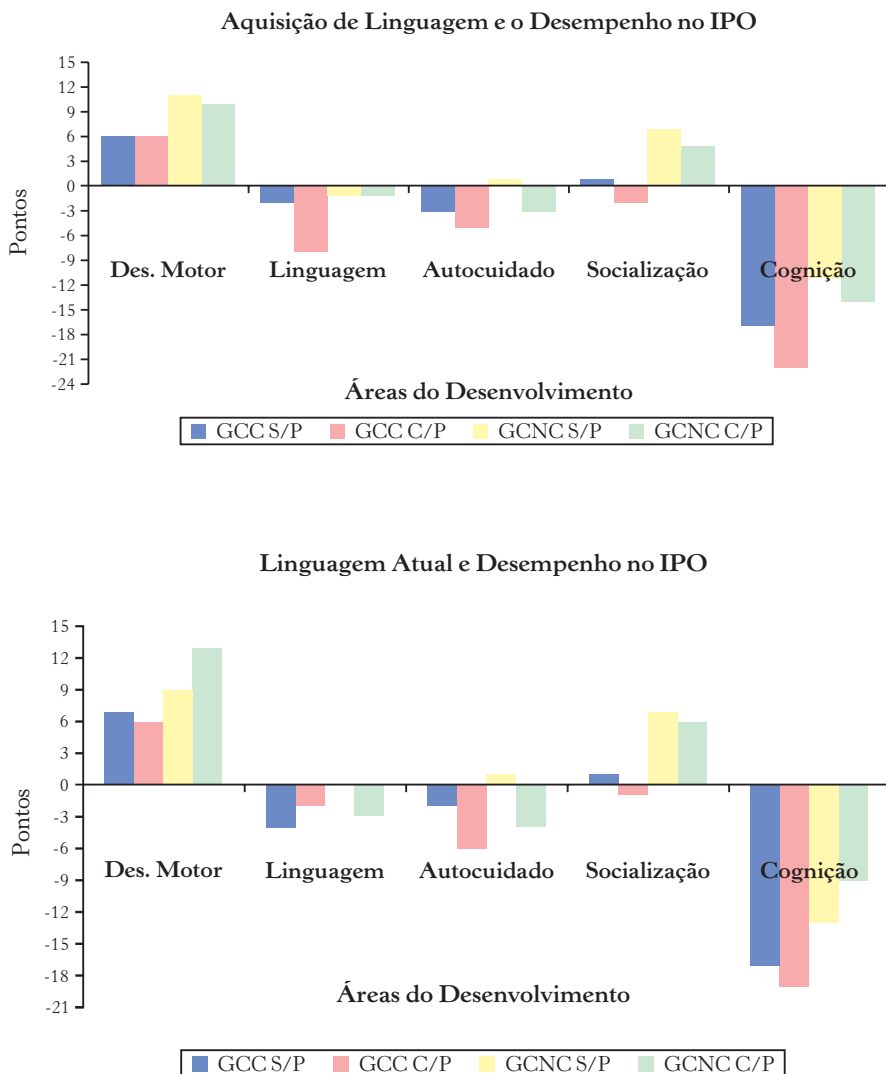
Figura 1. Diferença entre o desempenho esperado e o obtido no IPO, por área, do GCNC e GCC, comparando com a aquisição de linguagem e a linguagem atual, para crianças com problemas e sem problemas

Considerando a linguagem atual, encontramos nas crianças sem problemas do GCC resultados pouco abaixo do esperado nas áreas de Autocuidado e Linguagem e muito abaixo do esperado em Cognição. Em Socialização e Desenvolvimento Motor, elas estão acima do esperado. Das crianças do GCC com problemas atuais de linguagem, observamos que estão abaixo do espe-

rado em todas as áreas, com exceção do Desenvolvimento Motor. As crianças do GCNC sem problemas em linguagem atual estão acima do esperado em todas as áreas, com exceção da Cognição. Aquelas com problemas atuais de linguagem estão abaixo do esperado em Linguagem, Autocuidado e Cognição e acima nas demais áreas avaliadas.

Questões de saúde, sejam no curso de desenvolvimento, sejam atuais, em decorrência ou não da contaminação por chumbo, podem resultar em prejuízos para o desenvolvimento global ou em áreas específicas deste. Os problemas de saúde mais frequentes relatados pelas mães no curso do desenvolvimento das crianças foram: problemas respiratórios (GCC), anemia (GCNC) e problemas neurológicos (GCC). Entre os atuais estão: problemas respiratórios (GCC), anemias (GCC e GCNC), verminose (GCC), dores no corpo (GCC) e problemas dermatológicos (GCC). Os problemas relatados pelos cuidadores do GCC (17) durante o desenvolvimento foram duas vezes mais frequentes do que os do GNCC (9). Quanto aos problemas de saúde atuais, as crianças do GCC (25) apresentaram cinco vezes mais problemas do que as do GCNC (5).

Análises foram conduzidas comparando o relato dos responsáveis sobre problemas de saúde no curso de desenvolvimento da criança e o desempenho no IPO e, também, problemas de saúde atuais e o desempenho no IPO. As crianças, em cada condição, foram agrupadas, e o desempenho médio descrito e, ainda, as diferenças entre o desempenho médio obtido e esperado foram calculadas.

A Figura 2 mostra as diferenças entre o desempenho esperado e o obtido no IPO, comparando as médias dos grupos com e sem problemas de saúde do GCC e GCNC.

Os grupos de crianças do GCC sem problemas de saúde no curso do desenvolvimento apresentaram decréscimo em Linguagem, Autocuidado e Cognição em relação ao esperado; nas áreas de Desenvolvimento Motor e Socialização, estão acima do esperado. As crianças do GCC com problemas de saúde no curso do desenvolvimento apresentaram decréscimo em Linguagem, Autocuidado e Cognição, com exceção do Desenvolvimento Motor. Para as crianças do GCNC sem problemas, encontramos decréscimo na área de Cognição. Nas demais áreas, o desempenho está acima do esperado. Para as crianças do GCNC com problemas de saúde, os desempenhos estão abaixo do esperado em Linguagem, Autocuidado e Cognição (Figura 4).
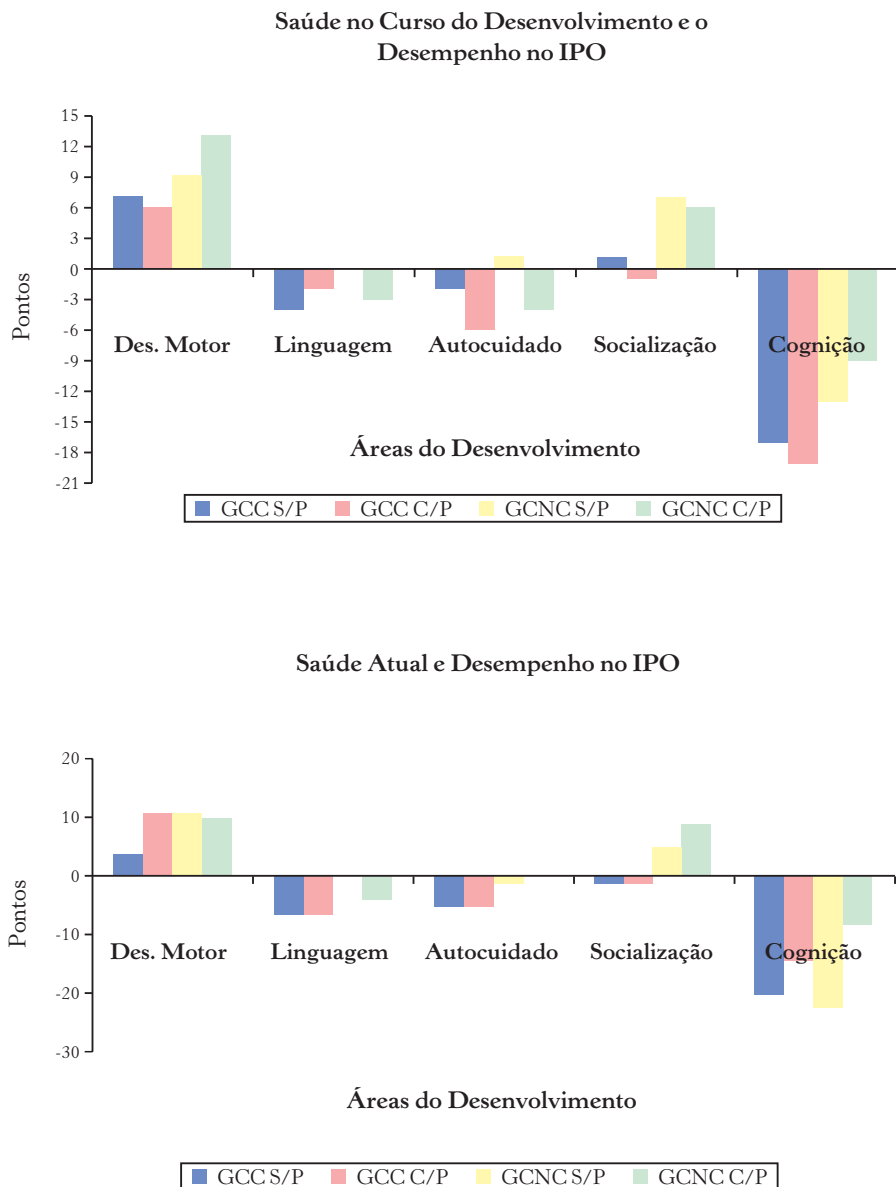
Figura 2. Diferença entre o desempenho esperado e o obtido no IPO, por área, do GCC e GCNC, comparando com problemas de saúde no curso do desenvolvimento e atual

Considerando as condições atuais de saúde, encontramos tanto nas crianças sem problemas do GCC como nas com problemas, resultados abaixo do esperado em todas as áreas, com exceção do Desenvolvimento Motor. As

crianças do GCNC sem problemas de saúde atual estão acima do esperado em todas as áreas, com exceção da Cognição e do Autocuidado. Aquelas com problemas atuais de saúde estão abaixo do esperado em Linguagem e Cognição e acima nas demais áreas avaliadas (Figura 4).

Discussão dos resultados

O objetivo geral desse estudo foi avaliar os efeitos do chumbo e de variáveis sociodemográficas de crianças contaminadas e não contaminadas por chumbo, em crianças de 4 a 5 anos de idade, sobre o desenvolvimento. Estudos têm relacionado, indiretamente, esses déficits a características socioeconômicas e demográficas, mas outros sugerem que crianças com baixo nível socioeconômico familiar estariam mais vulneráveis aos efeitos desse metal, já que seu desenvolvimento neuropsicológico estaria comprometido pelas desvantagens sociais, todavia, esses resultados não foram consistentes, gerando uma preocupação metodológica maior ao analisar essas variáveis (Tong et al., 2000; Koller et al., 2004; Lidsky; Schneider, 2006).

As variáveis sociodemográficas podem determinar o curso do desenvolvimento infantil e ameaçar o bem-estar das crianças, uma vez que, quando diversos fatores de risco estão presentes, aumenta a probabilidade de um resultado negativo coexistir. Albalak et al. (2003) observaram, em uma população infantil contaminada, que o nível de chumbo no sangue dessa população decrescia com a distância da fundição e, também, quando se elevava o nível de renda, de educação e de cuidados básicos de saúde.

Ao comparar o desenvolvimento das crianças de cada grupo divididas em função das variáveis sociodemográficas, escolaridade dos pais e o fato de a mãe trabalhar fora, as análises estatísticas não apontaram diferenças significativas, mas identificaram-se alguns aspectos dessa população estudada que são destacados a seguir. Considerando a escolaridade, observou-se, para os dois grupos, que à medida que o nível de escolaridade materna aumenta, melhora o desempenho das crianças em quatro das áreas avaliadas, com exceção da Cognição para o GCC e, principalmente, da Cognição para o GCNC. Para o GCC, a escolaridade paterna não tem o mesmo impacto favorável, e, ainda, quando analfabetos, o desempenho dos filhos piora sensivelmente.

Os dados possibilitam inferir que o nível de escolaridade das mães influencia o desenvolvimento cognitivo de seus filhos, e um maior nível de escolaridade materna pode proporcionar um ambiente de estimulação melhor, sendo que alguns estudos têm revelado associação significativa para escolaridade materna e qualidade do ambiente (Martins et al., 2004; Andrade et al., 2005; Santos et al, 2008).

A questão do trabalho da mãe foi outra variável analisada e mostrou que as crianças do GCC cujas mães trabalham fora apresentaram desempenho melhor em Linguagem, Autocuidado e Socialização, mas apresentaram resultados piores em Desenvolvimento Motor e em Cognição e apresentaram o mesmo desempenho das crianças cujas mães não trabalhavam. Todavia, no GCNC, as crianças cujas mães trabalhavam apresentaram desempenho superior em Desenvolvimento Motor, Socialização e Cognição e piores em Linguagem e Autocuidados. O fato de a mãe trabalhar fora pode propiciar melhores escores no desempenho de crianças, pois a condição de trabalho materno, enquanto elemento gerador de renda, pode facilitar o acesso a brinquedos e outros recursos promotores do desenvolvimento infantil, além de a satisfação ocupacional promover a autoestima da mãe, motivando experiências positivas com os filhos, sendo um importante fator de proteção ao desenvolvimento infantil (Martins et al., 2004; Andrade et al., 2005).

Segundo Pappalia et al. (2006), estudos apontam que aproximadamente 12% das crianças pobres possuem níveis elevados de chumbo no sangue, comparado com apenas 2% de crianças abastadas. O envenenamento por chumbo pode interferir seriamente no desenvolvimento cognitivo e causar diversos problemas neurológicos e comportamentais, muitos deles irreversíveis mesmo depois de tratados. Identificar os fatores de exposição à contaminação do chumbo e seus efeitos possibilita programar ações orientadas para os principais problemas de saúde dessa população, envolvendo pais no cuidado e estimulação de seus filhos (Tong et al., 1998).

Na Entrevista Inicial, os pais relataram alguns aspectos do desenvolvimento anterior e atual da criança, e estes foram comparados com o desempenho das crianças no IPO, considerando que tais aspectos podem interferir significativamente no desenvolvimento infantil, como a linguagem e a saúde. Apesar de as análises estatísticas conduzidas não demonstrarem diferenças significativas entre a presença desses aspectos e o desempenho no IPO, os dados obtidos apontaram para uma relação negativa entre eles, sen-

do que crianças com problemas de saúde ou de linguagem atual ou presentes durante seu desenvolvimento, apresentaram desempenho abaixo do esperado em áreas como Cognição, importante para o desenvolvimento acadêmico posterior.

Estudo de Abalak et al. (2003) reforça esses achados quando aponta que a intoxicação ambiental por chumbo afeta praticamente todos os sistemas do corpo, trazendo prejuízos à inteligência, ao crescimento, à audição, aumenta a anemia e pode causar problemas de comportamento e atenção. Mello da Silva & Fruchtengarten (2005) constataram que crianças aparentemente assintomáticas também apresentavam baixos escores de QI, dificuldades de expressão verbal, distúrbios de atenção e comportamentais, o que demonstra a necessidade de cuidados sistemáticos com a saúde dessa população.

Conclusão

Os efeitos adversos da exposição ao chumbo na infância e suas consequências no desenvolvimento cognitivo e comportamental têm sido observados em algumas pesquisas recentes realizadas no exterior e no Brasil, mas identificamos poucas pesquisas voltadas para a repercussão da contaminação para a população infantil, voltada para os diferentes aspectos do desenvolvimento relacionados a variáveis sociodemográficas.

As análises conduzidas pretenderam relacionar as áreas de desenvolvimento infantil, Desenvolvimento Motor, Linguagem, Autocuidado, Socialização e Cognição com variáveis sociodemográficas como escolaridade dos pais, o trabalho externo da mãe, problemas de fala e condições de saúde no curso do desenvolvimento da criança, e por ocasião dessa coleta quando tinham de 4 a 5 anos de idade. Ainda que os dados obtidos não tenham sido estatisticamente significativos, observa-se uma tendência para os efeitos do chumbo nos aspectos avaliados. Em todas as análises feitas, o desempenho das crianças contaminadas é pior do que o das crianças não contaminadas oriundas do mesmo contexto social, expostas, portanto, a condições semelhantes de estimulação e de cuidados com a saúde. Estudos longitudinais com a população infantil afetada e com populações maiores devem ser conduzidos para comprovar ou não os dados obtidos por este estudo. Todavia, os resultados obtidos confirmam a literatura pesquisada, indicando que

crianças contaminadas por chumbo devem receber atenção especial, principalmente estimulação ambiental, feita a partir de orientações aos pais, oferecimento de boas escolas e serviços de saúde adequados, além da higiene ambiental apropriada. Considerando o nível socioeconômico da população estudada, tais ações precisam de políticas públicas conscientes e preocupadas com o futuro da nação.

Referências bibliográficas

ACADEMIA AMERICANA DE PEDIATRIA. Rastreamento de níveis de chumbo no sangue. Comissão para Saúde Ambiental. *Pediatrics* , v.2, n.6, p.551--558, 1998.

ALBALAK, R. et al. Blood lead levels and risk factors for lead poisoning among children in a Mexican smelting community. *Archives of Environmental,* v.58, n.3, p.172-83, 2003.

ALMEIDA, S. H. de. *Análise do desenvolvimento de crianças de um a três anos de idade contaminadas por chumbo*. (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós--Graduação em Educação Especial. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2005.

ALVES, C. O. et al. Exposição ambiental ao chumbo: efeitos sobre o desenvolvimento de meninos e meninas. XII SIMPEP – Bauru, *Anais do...*, trabalho completo, 2003.

AMARAL, J. N. *Avaliação intelectual de crianças contaminadas por chumbo*: um estudo comparativo. (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

ANDRADE, S. A. et al. Ambiente familiar e desenvolvimento cognitivo infantil: uma abordagem epidemiológica. *Revista de Saúde Pública*, v.39, n.4, p.606-611, 2005. Disponível em: <http: //www.scielo.br/pdf/rsp/v39n4/en_2553.pdf.> Acesso em: 25 mar. 2007.

BEE, H. *O ciclo vital*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1997.

BELLINGER, D. C. Effect modification in epidemiologic studies of low-level neurotoxicant exposures and health outcomes. *Neurotoxicology & Teratology,* v.22, n.1, p.133-400, jan.-fev., 2000.

CANFIELD, R. L. et al. Intellectual impairment in children with blood lead concentrations below 10 microg per Deciliter. *The New England Journal Medicine,* v.348, n.16, p.1.517-1.526, 2004.

CAPELLINI, V. L. M. F. et al. Crianças contaminadas por chumbo: estudo comparativo sobre desempenho escolar. *Estudos em Avaliação Educacional*, v.19, n.39, p.155-180, 2008.

CORREIA, M. R. G. et al. Avaliação do desempenho intelectual de crianças de 4 anos a 6 anos e 11 meses contaminadas por chumbo. XXXIV Reunião da Sociedade Brasileira de Psicologia. *Anais da...* [resumo de comunicação científica]. 2004. Disponível em: <http://www.sbponline.org.br>Acesso em: 5 maio de 2005.

DASCANIO, D. et al. Emergência de relações equivalentes por crianças com índices de contaminação por chumbo. XXXIV Reunião da Sociedade Brasileira de Psicologia. *Anais da...* [resumo de comunicação científica]. 2004. Disponível em <http://www.sbponline.org.br> Acesso em: 5 de maio de 2005.

DESSEN, M. A.; COSTA JÚNIOR, A. L. *A ciência do desenvolvimento humano*: tendências atuais e perspectivas futuras. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DIETRICH, K. N. et al. Early exposure to lead and juvenile delinquency. *Neurotoxicology & Teratology*. v.23, n.6, p.511-518, nov.-dec., 2001. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/sites/entrez?cmd=Retrieve&db=PubMed&list_uids=11792521&dopt=Citation>

JANNAUSCH, M. et al. Blood lead concentrations and pregnancy outcomes. *Archives Environmental Health*, v.57, n.5, p.489-495, set.-oct., 2002.

KOLLER, K. et al. Recent developments in low-level lead exposure and intellectual impairment in children. *Environmental Health Perspectives*, v.12, n.9, p.987--994, jun., 2004.

LIDSKY, T. L.; SCHNEIDER, J. S. Adverse effects of childhood lead poisoning: clinical neuropsychological perspective. *Environmental Research*, v.100, n.2, p.284-293, feb., 2006.

MALTA, C. G. T.; TRIGO, L. A. S. C.; CUNHA, L. S. *Saturnismo*. 2000. Disponível em: <http://www.geocities.com/HotSprings/Resort/4486/chumbo1.htm>. Acesso em: 7 ago. 2002.

MANFRINATO, J. W. S. et al. A contaminação do meio ambiente influenciando no desenvolvimento infantil. X Simpósio de Engenharia de Produção, Bauru, SP. *Anais do...*, 2005.

MARTINS, M. F. D. et al. Qualidade do ambiente e fatores associados: um estudo em crianças de Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil. *Caderno de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v.20, n.3, p.710-718, 2004.

MEDITEXT (Medical Management) (1998). In: TOMES C. P. S. System. *Toxicology, occupational medicine and environmental serves*. Englewood: Micromede X. CD-ROOM.

MELLO-DA-SILVA, C. A., FRUTCHTENGARTEN, L. Riscos químicos--ambientais à saúde da criança. *Jornal de Pediatria*, v.81, n.5, p.205-211, 2005.

MENDOLA, P. et al. Environmental factors associated with a spectrum of neurodevelopmental déficits. Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews, v.8, n.3, p.188-197, 2002.

MOREIRA, F. R., MOREIRA, J. C. Os efeitos do chumbo sobre o organismo humano e seu significado para a saúde. *Rev. Panam. Salud Publica*, v.15, n.2, p.119-129, 2004.

NASHASHIBI, N. et al. Investigation of kinetic of lead during pregnancy and lactation. *Rev. Gynecologic and Obstetric Investigation*, v.48, p.158-162, 1999.

NEEDLEMAN, H. L; BELLINGER, D. (2001). Studies of lead exposure and the developing central nervous system: a reply to Kaufman. *Archives of Clinical Neuropsychology,* v.16, p.359-374, 2001.

PAOLIELLO, M. M. B.; CHASIN, A. A. M. Ecotoxicologia do chumbo e seus compostos. *Cadernos de Referência Ambiental*. Salvador, v.3, p.144-154, 2001.

PAPALIA, D. E. et al. *Desenvolvimento humano.* Porto Alegre: Artmed, 2006.

PRPÍC-MAJIC, D. et al. Lead absorption and psychological function in Zagreb (Croatia) school children. *Neurotoxicology & Teratology*, v.22, p.347-356, 2000.

RESEGUE, R. et al. Fatores de risco associados a alterações no desenvolvimento da criança. *Pediatria*, São Paulo. v.29, n.2, p.117-128, 2007.

______. Risk factors associated with developmental abnormalities among high-risk children attended at a multidisciplinary clinic. *Medicine Journal*, São Paulo, v.126, n.1, p.4-10, 2008.

RODRIGUES, O. M. P. R.; CARNIER, L. E. Avaliação do desenvolvimento geral de crianças de um a cinco anos de idade contaminadas por chumbo. *Interação em Psicologia*, Curitiba, v.11, n.2, p.269-279, 2007.

RODRIGUES, O. M. P. R. et al. Desenvolvimento Cognitivo: o resultado do Inventário Portage Operacionalizado e a avaliação dos pais. XXXIV Reunião Anual de Psicologia, Ribeirão Preto (resumo). *Anais da...*, 2004.

______. Avaliação do desenvolvimento de crianças de 1 a 3 anos de idade contaminadas por chumbo. In: NEME, C. M. B.; RODRIGUES, O. M. P. R. *Psicologia da Saúde: perspectivas interdisciplinares.* São Carlos: Rima, p.73-92, 2003.

SANTOS, L. M. et al. Determinants of early cognitive development: hierarchical analysis of a longitudinal study. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v.24, n.2, p.427-437, 2008.

SIEGEL, S. *Estatística não paramétrica para as ciências do comportamento*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1975.

TONG, S. et al.Declining blood lead level and changes in cognitive function during childhood: the Port Pirie Cohort Study. *Journal of the American Medical Association*, v.280, n.22, p.1.915-1.919, 1998.

______. Interactions between environmental lead exposure and sociodemographic factors on cognitive development. Arch Environ Health. v.55, n.5, p.330-335, 2000.

TROIJO, M. A. F. *A influência da escolaridade no desenvolvimento de crianças contaminadas por chumbo.* Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. Faculdade de Ciências, Bauru, São Paulo. (2007).

WILLIAMS, L. C. A.; AIELLO, A. L. R. O *Inventário Portage Operacionalizado: intervenção com famílias*. São Paulo: Memnon, 2001.

5
Habilidades sociais e experiências táteis: contato físico nas interações de crianças pré-escolares

Tânia Gracy Martins do Valle[1]
Sandro Camaraschi [2]
Karina Ramos Herreira Garnica [3]

Introdução

O estudo do desenvolvimento humano dia a dia tem sido uma área da Psicologia que tem desafiado os pesquisadores a empenharem-se na realização de investigações científicas que esclareçam aos pais o significado e as consequências dos diferentes comportamentos interacionais entre os adultos e as crianças.

Um desses grandes pesquisadores da área é Bee (1997). Ela tem divulgado em suas publicações, resultados de seus estudos, que indicam que comportamentos como contato físico e atenção aos bebês desde os primeiros momentos da vida, bem como outras demonstrações de interações durante a infância, como conversar, cantar, sorrir e o modo como os pais se comportam nas mais diversas situações, servem de modelo de comportamento para o desenvolvimento da competência social dos filhos.

A importância da socialização e das interações e relações sociais enquanto fatores de saúde mental e de desenvolvimento tem sido tema de relevância para as teorias de desenvolvimento desde a década de 1970, como se pode observar nas asseverações de Bellack & Hersen (1977), expressando preocu-

1 Psicóloga. Docente do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. Faculdade de Ciências, Unesp. Bauru.
2 Etólogo. Docente do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. Faculdade de Ciências, Unesp. Bauru.
3 Psicóloga. Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Unesp. Bauru.

pação com as consequências desenvolvimentais dos déficits de habilidades sociais em etapas formativas da vida do indivíduo, reconhecendo que eles podem comprometer fases posteriores do ciclo vital, desde a fase infantil, passando pela adolescência, chegando até mesmo à vida adulta.

A efetividade do desenvolvimento infantil depende tanto dos relacionamentos do tipo vertical, envolvendo o apego com pessoas de maior poder, assegurando a sobrevivência desses pequenos e oferecendo segurança e proteção à criança, como dos relacionamentos do tipo horizontal, abrangendo as experiências com colegas da mesma idade e igual poder social e oportunizando vivências de cooperação, competição e intimidade (Hartup & Rubin, 1986).

Dessa forma, as relações sociais com os companheiros da escola passam a ser imprescindíveis ao desenvolvimento da criança, com possibilidades de interações completamente novas e, com isso, a desejável ampliação das habilidades sociais.

Habilidades sociais e competência social

Uma vez que os padrões de comunicação entre as pessoas variam de uma cultura para outra, e mesmo dentro de uma mesma cultura, dependendo de variáveis como sexo, idade e classe social, não existe um tipo de comportamento que seja correto *a priori*, e o que pode ser apropriado em um contexto, pode não o ser em outro (Caballo, 2003). Para esse autor, é importante levar em conta tanto o conteúdo quanto as consequências do comportamento para que ele seja considerado socialmente habilidoso, ou seja, há que se considerar a topografia e as reações das pessoas, além do que ele deve produzir mais reforçamento positivo do que punição.

Assim, os comportamentos habilidosos podem ser definidos como um conjunto de ações emitidas por um indivíduo em um contexto interpessoal que expressa os sentimentos, atitudes, opiniões ou direitos desse indivíduo, de um modo adequado à situação, respeitando esses comportamentos nos demais, e que geralmente resolve os problemas imediatos da situação enquanto minimizam a probabilidade de futuros problemas (Caballo, 2003).

Iniciar e manter conversação expressar sentimentos, expressar opiniões, pedir mudança de comportamento, fazer ou responder perguntas, fazer pe-

didos e elogios são classes de respostas que têm sido comumente investigadas e referidas como componentes das habilidades sociais de real significado para o desenvolvimento humano (Caballo, 1996; Del Prette & Del Prette, 2002). Porém, além desses componentes, outras dimensões são consideradas importantes, entre elas os aspectos não verbais do comportamento. (Del Prette & Del Prette, 2002).

Quando o foco de estudo é a habilidade social, outro conceito relevante para conhecimento e reflexão é o de competência social. Esses conceitos, tempos atrás, eram erroneamente empregados como sinônimos, como sinalizam Del Prette & Del Prette (2002) e McFall (1982), mas há importantes diferenças entre eles. McFall (1982) destaca que o termo competência social é usado em um sentido avaliativo e refere-se à qualidade ou adequação da *performance* do indivíduo em uma ocasião particular. Assim, a competência do indivíduo não reside na *performance* em si, mas na avaliação que se faz dela, necessitando, portanto, da mediação do outro. Já as habilidades sociais, já descritas anteriormente, dizem respeito ao comportamento necessário para um desempenho competente e podem ser adquiridas por meio do treino ou da prática.

Contudo, ter um repertório de habilidades sociais não garante que a pessoa se comporte de forma socialmente competente, pois ela precisa decodificar o ambiente antes de emitir comportamentos socialmente habilidosos, de forma a obter reforçadores (Del Prette & Del Prette, 2002).

Indivíduos socialmente competentes podem maximizar ganhos e minimizar perdas para si mesmos e para aqueles com os quais interagem, favorecendo relações pessoais mais satisfatórias, assim como melhores índices de saúde física e mental (Del Prette & Del Prette, 2002).

De acordo com Del Prette & Del Prette (2002), a infância caracteriza-se como um período decisivo para a aprendizagem das habilidades sociais, especialmente durante o ingresso na escola, quando então a criança é confrontada com situações mais complexas e novas demandas sociais que exigem o desenvolvimento de seu repertório comportamental.

Habilidades sociais e problemas de comportamento na infância

Segundo Del Prette & Del Prette (2005, p.31), o termo habilidades sociais "aplica-se às diferentes classes de comportamentos sociais do repertório de um indivíduo, que contribuem para a competência social, favorecendo um relacionamento saudável e produtivo com as demais pessoas". Habilidades sociais promovem o desenvolvimento e previnem o surgimento de problemas de comportamento à medida que possibilitam que as crianças interajam mais positivamente com colegas, professores e familiares, aumentando a chance de acesso a reforçamento social, como elogios e atenção. Tais comportamentos poderiam ser considerados como "saltos" comportamentais (Rosales-Ruiz & Baer, 1997), os quais dizem respeito a mudanças no processo de desenvolvimento que seriam importantes para o indivíduo ou para a espécie, pois permitiriam que a criança entrasse em contato com contingências relevantes para a aprendizagem, seja social, seja acadêmica.

Essa previsão derivada do conceito de "saltos" comportamentais tem sido confirmada pela literatura: na fase pré-escolar, crianças com maior competência interpessoal, segundo avaliação dos professores, apresentam menos problemas de comportamento, maior envolvimento ativo nas atividades de aprendizagem em sala de aula e melhor desempenho acadêmico, tanto atual como em anos subsequentes (Coolahan et al., 2000).

Os problemas de comportamento seriam os excessos ou déficits comportamentais que dificultariam o acesso da criança a novas contingências relevantes de aprendizagem, promotoras do desenvolvimento. Por excesso comportamental entende-se, como o próprio nome indica, uma classe de respostas que, além da frequência, também é excessiva com relação à duração, intensidade ou ocorrência em uma situação em que não é aceita socialmente (Kanfer & Saslow, 1976). Por outro lado, déficits referem-se a uma classe de respostas que não ocorre com frequência suficiente, intensidade adequada, de modo apropriado e tampouco sob condições previstas socialmente, como uma reduzida reação social da criança em um determinado ambiente em que se esperava sua participação (Kanfer & Saslow, 1976).

Comportamentos internalizantes e externalizantes são categorias mais amplas de problemas de comportamento, identificadas por meio de pesquisas, que podem ser associadas aos conceitos de excesso e déficit comporta-

mental (Hinshaw, 1992; Pacheco et al. 2005). Comportamentos internalizantes são evidenciados por retraimento, depressão, ansiedade e queixas somáticas. Em contraposição, comportamentos externalizantes são marcados por impulsividade, agressão, agitação, características desafiantes e antissociais.

Cabe ressaltar, porém, que a ocorrência de um dos comportamentos elencados não caracteriza, *a priori*, a existência de problemas de comportamento, o que envolve uma união de fatores, tais como a finalidade do comportamento, sua persistência, estabilidade e generalização (Brioso & Sarriá, 1995).

Ambos os comportamentos, internalizante e externalizante, dificultam os "saltos" comportamentais do desenvolvimento, já que o internalizante pode privar a criança de interagir com o ambiente, isto é, o indivíduo pode evitar iniciar uma interação, e, por outro lado, o externalizante pode gerar conflitos e provocar rejeição de pais, professores e colegas (Coplan et al., 2004; Patterson et al., 1992).

Essa divisão básica, nos dois tipos amplos de comportamentos, pode ser identificada precocemente, já em crianças de 3 a 6 anos (Lafreniere & Dumas, 1996). Na fase pré-escolar, comportamentos externalizantes são mais frequentes e diminuem com a idade (Graminha, 1994), podendo ser considerados como características transitórias do desenvolvimento normal. Entretanto, dependendo de sua intensidade e do modo como o ambiente lida com essas manifestações, elas representam risco ao desenvolvimento, sendo preditoras de dificuldades precoces nos relacionamentos com colegas (Keane & Calkins, 2004) e posterior problema de comportamento (Webster-Stratton, 1996).

Segundo Ison (2001), quando a criança desenvolve um estilo interpessoal de relação pautado pela agressividade e comportamento de oposição, ela transfere esse modo de comunicação para todos os contextos de sua vida. Trata-se de uma falha em suas habilidades sociais que a leva a estabelecer redes de contatos baseadas em comportamentos socialmente inadequados.

De acordo com Patterson et al. (1992), crianças que manifestam tais dificuldades em idade pré-escolar geralmente têm uma alta probabilidade de continuar a apresentar problemas de comportamento nos anos seguintes. Isso porque, conforme Gomide (2003), a partir dos 4 ou 5 anos, comportamentos agressivos da criança podem se tornar funcionais em seu ambiente e

neutralizar comandos da família, o que representa um risco para a escalada de problemas de comportamento.

O contato físico

O contato físico também é um aspecto importante na maioria dos relacionamentos humanos. Desempenha um papel nos atos de encorajar, expressar ternura e mostrar apoio emocional.

Outros estudos nos mostram que o toque físico é um aspecto importante na maioria dos relacionamentos humanos (Knapp & Hall, 1999). As experiências táteis desempenham um papel fundamentalmente importante no crescimento e desenvolvimento de todos os mamíferos estudados até o momento, assim como provavelmente também para os não mamíferos (Montagu, 1988).

Os animais dependem da estimulação do mundo externo para seu crescimento e desenvolvimento. Esses estímulos precisam, em sua maioria, ser de natureza agradável, como também devem sê-lo na aprendizagem. A criança privada em nível tátil torna-se mais tarde um indivíduo que não é só fisicamente desajeitado em seus relacionamentos com os outros, mas que também fica sem jeito diante dos outros em nível psicológico e comportamental (Montagu, 1988).

A pele apresenta uma grande sensibilidade, combinada à sua capacidade de apreensão e transmissão de uma variedade extraordinariamente grande de sinais. No entanto, a sensibilidade da pele pode ser consideravelmente prejudicada pela ausência de uma estimulação tátil necessária a seu desenvolvimento correto. Neste sentido, influências tais como as da família, da classe social e da cultura desempenham um papel fundamental (Montagu, 1988).

Segundo o dermatologista Azambuja (2005, p.78), a pele é o órgão de transformação de estímulos físicos em comunicadores químicos e em estados psicológicos. Um contato terno e amoroso traz a sensação de apoio, companhia; um contato rude e agressivo faz a pessoa sentir-se rejeitada.

Um sinal de vínculo é qualquer ação que indique a existência de um relacionamento pessoal. Se duas pessoas caminham de braços dados pela rua, essa ação de braços unidos é um sinal, aos observadores, de que elas estão pessoalmente "atadas" uma à outra de algum modo. Existem muitos sinais

de vínculos desse tipo, e os mamíferos sociais são fortemente responsivos a cada variação sutil, concluindo não só a existência de um elo pessoal, mas também a sua natureza. A forma mais óbvia de sinal-vínculo é a simples proximidade corporal em que, embora não se toquem, as duas pessoas movem-se, erguem-se, sentam-se ou deitam-se perto uma da outra. Já um sinal de vínculo de contato físico é manifestado sempre que o vínculo entre duas pessoas se expressa na forma de toque físico de uma pela outra. Quando isso ocorre, o que vemos é o processo de atração do vínculo predominando sobre a inclinação natural de cada indivíduo no sentido de defender seu espaço pessoal (Morris, 1997).

Considerando que o desempenho social na infância vem sendo cada vez mais valorizado nas últimas décadas, e que há vários estudos demonstrando que, tanto na infância como em etapas posteriores do desenvolvimento, os déficits em repertórios socialmente habilidosos relacionam-se a diversos problemas psicológicos, assim como um bom repertório de habilidades sociais relaciona-se a um funcionamento adaptativo saudável na infância e perspectivas mais favoráveis em fases posteriores do ciclo vital, a presente pesquisa propõe, a partir da avaliação do repertório socialmente habilidoso de meninos e meninas que frequentam a escola de educação infantil, analisar o contato físico dessas crianças nas interações e relações sociais.

Objetivos da pesquisa

O presente trabalho teve o objetivo de avaliar o repertório socialmente habilidoso de crianças que frequentam a escola de educação infantil e analisar e comparar as experiências táteis de meninos e meninas nas interações sociais, estabelecendo relações no desenvolvimento do comportamento verbal e não verbal.

Método

Participantes

A amostra constituiu-se de 18 alunos de pré-escola, de ambos os sexos, sendo nove meninos e nove meninas de uma Escola Municipal de Educação

Infantil (Emei) da cidade de Pederneiras com idade de 5 anos. Essas crianças frequentavam a escola há seis meses, juntas em uma turma de Jardim II no período matutino das 8h às 11h30. Realizavam atividades dentro e fora da sala de aula com um intervalo para lanche, e duas vezes por semana tinham horário de parque.

Instrumentos

Todos os instrumentos utilizados na coleta de dados foram aplicados pela pesquisadora, que fez o registro das respostas dos participantes (crianças e professora). Foram eles:

- Sessões de filmagens

Cada sessão teve a duração de trinta minutos e, para análise dos comportamentos, foi desconsiderada a primeira filmagem. Os horários foram alternados respeitando intervalos de tempo e filmando as interações entre as crianças em diferentes momentos do período escolar: início da aula, intervalos e segunda parte da aula (final da manhã). O horário de filmagem que foi desconsiderado na Emei foi das 8h às 8h30, considerando-se que nesse horário nem todas as crianças haviam chegado.

- Escala Comportamental Infantil ECI-A2 de Rutter, (Graminha, 1994)

Avalia distúrbios emocionais e comportamentais em crianças e verifica se existe indicação clínica para problemas de comportamento (escore maior que 16). A escala é composta de itens que investigam a frequência com que as crianças apresentam determinados comportamentos indicativos de problemas. Na avaliação da Escala de Rutter, foi atribuída a cada item uma pontuação de zero a dois, considerando-se: valor 0 (ausente), os itens que, na avaliação da professora, nunca se aplicavam ao aluno; valor 1 (moderado), os itens que se aplicavam ocasionalmente; e valor 2 (severo), os itens que se aplicavam com certeza. Em seguida, calculava-se a pontuação geral de cada criança, para então compará-la com a padronização de Graminha (1994), que indica o escore maior que 16 como sugestivo da necessidade de atendimento psicológico ou psiquiátrico.

- Sistema Multimídia de Habilidades Sociais (SMHS) (Del Prette & Del Prette, 2005)

Consiste em um inventário de avaliação de habilidades sociais, de avaliação da criança pelo professor e de avaliação do professor sobre os itens de habilidades. As versões impressa e informatizada do SMHS-Del-Prette são compostas por 21 itens de situações de interação de crianças com outras crianças e com adultos. Em cada item, apresenta-se uma situação seguida de três alternativas de reação: a reação habilidosa e dois tipos de reações não habilidosas (não habilidosa ativa; não habilidosa passiva).

As situações que aparecem no inventário ocorrem principalmente em ambiente escolar, dada sua importância para a socialização e o ajustamento da criança nessa fase de seu desenvolvimento. Assim, os resultados do SMHS garantem informações importantes para o planejamento e avaliação dos efeitos, no contexto escolar, de programas de intervenção, preventivos ou terapêuticos de ampliação do repertório de habilidades sociais das crianças.

É um recurso de promoção da competência social de crianças em faixa etária correspondente à da primeira fase do Ensino Fundamental (7 a 12 anos). No entanto, até a presente data, não há procedimento similar para a avaliação de crianças em idade pré-escolar, justificando o uso do SMHS com cuidados específicos na utilização deste, tais como aplicação individualizada, em ambiente livre de ruídos ou interrupções, em que fosse possível apenas a presença do examinador e da criança. O aplicador lia e interpretava as situações e reações de modo a diferenciar os três tipos de reações, fazendo perguntas pertinentes às situações e tomando cuidado para não exagerar na expressividade, para não induzir respostas socialmente mais desejáveis. Durante o *rapport* com a criança, o aplicador enfatizou que não existem respostas certas ou erradas, pediu atenção e sinceridade da criança ao responder e avisou que iria permanecer no local, ajudando-o caso necessário e anotando as respostas na ficha. Trabalhou-se com esse instrumento a opção *Perfil Geral* em todas as 21 situações, adaptando instruções pertinentes a elas em função da diferença de faixa etária a que o instrumento foi submetido. Como as crianças não tinham o domínio da leitura e escrita, o aplicador leu em cada item os enunciados da situação e de cada reação, mostrando as figuras, verificando se a criança compreendeu, verbalizando e pedindo que a criança também verbalizasse sua resposta. O próprio aplicador anotava na ficha da criança.

Procedimento de coleta de dados

Para conduzir o estudo na Emei, a pesquisadora contatou a direção do Departamento de Educação pessoalmente solicitando a participação na pesquisa e assinatura de uma autorização. A direção da Emei foi contatada por telefone, agendando-se um horário para a apresentação do projeto à diretora e à professora. Quando houve a colaboração e interesse na participação por parte da direção e professora, a coordenadora assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Foi apresentado aos pais o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que autorizassem a participação das crianças no estudo. Esse documento continha uma breve descrição da condução da pesquisa na escola, identificava a pesquisadora e permitia o contato dos pais com a pesquisadora. Os informes foram elaborados pela pesquisadora e entregues às professoras, que os encaminhavam aos responsáveis por meio dos alunos. Em seguida, a aplicação dos instrumentos foi organizada em duas fases.

Fase 1 – Descrição e avaliação do repertório comportamental das crianças

Filmagens; aplicação do instrumento ECI-A2 de Rutter (Graminha, 1994) avaliado pela professora, e SMHS (Del Prette & Del Prette, 2005) com autoavaliação da criança sobre seu desempenho social e avaliação da professora sobre as habilidades sociais de cada criança sendo aplicado duas vezes: uma antes e outra depois de um Treinamento de Habilidades Sociais.

Fase 2 – Análise do contato físico em meninos e meninas por meio das filmagens

Nessa fase, analisamos, por meio das filmagens, as experiências táteis das crianças nas interações e relações sociais, destacando sinais-vínculo de contato físico de meninos e meninas. Os dados foram registrados levando-se em consideração o repertório socialmente habilidoso de crianças em idade pré-escolar e suas relações com experiências táteis.

Procedimento de análise dos dados

Análise das filmagens

Para analisar as filmagens, foi feita a categorização de comportamentos habilidosos e não habilidosos que apareceram no vídeo e que são reações descritas no SMHS. Os dados também foram organizados por gênero.

Dos comportamentos habilidosos que se destacaram nas filmagens, indicamos: (a) pedir desculpas; (b) oferecer ajuda; (c) responder perguntas da professora; (d) fazer perguntas para a professora; (e) consolar o colega; (f) defender o colega; (g) expressar desagrado; (h) propor nova brincadeira; (i) negociar, convencer; (j) juntar-se a um grupo para brincar; (k) pedir ajuda.

Dos comportamentos não habilidosos destacados no vídeo: (a) destruir suas coisas ou dos outros; (b) brigar; (c) desobedecer a professora; (d) preferir estar sozinho.

Foram indicadas as frequências de cada comportamento acima apresentado pelos nove meninos e nove meninas, obtendo-se o total de comportamentos de cada categoria e de cada criança.

Por meio das filmagens, foi indicada também a frequência do contato físico, bem como seu direcionamento: (a) quem tocou; (b) quantas vezes tocou; (c) quantas vezes foi tocado. Analisamos o contato físico enfatizando o gênero, ou seja, quantas vezes os meninos tocaram meninos e meninas; quantas vezes as meninas tocaram meninas e meninos.

Análise da Escala de Rutter

Para análise dos resultados da ECI-A2, inicialmente foram atribuídos escores a cada resposta, de acordo com a instrução de utilização de respostas da escala (Graminha, 1994):

Não se aplica, nunca e *não* receberam escore 0 (zero);

S*e aplica um pouco, ocasionalmente* e *sim – moderadamente*, escore 1 (um);

Certamente se aplica, pelo menos uma vez por semana e *sim – severamente*, escore 2 (dois).

Em seguida, calculou-se o escore total do instrumento e o percentual de crianças com escore maior que 16, considerado indicativo de distúrbios emocionais/comportamentais, aqui tratados como problemas de comportamento.

A análise dos itens da ECI-A2 baseou-se na medida de ocorrência do comportamento, focalizando o número de crianças que apresentavam ou não cada item descrito na escala. Desta forma, as resposta indicava a ocorrência do comportamento ou que o comportamento não ocorria.

Análise do SMHS

A autoavaliação da criança e a avaliação realizada pela professora sobre a criança foram apuradas manualmente e processadas de forma similar. Inicialmente, o aplicador pontuava os resultados nas diferentes reações e indicadores, transformando a escala nominal em valores numéricos para inserir dados do *Perfil Geral*, utilizando a seguinte legenda: Reação Habilidosa = 2; Reação Não Habilidosa Passiva = 1; Reação Não Habilidosa Ativa = 0.

Com base nos valores numéricos, bastou somar as pontuações gerais para cada tipo de reação em cada indicador e dividir o resultado por 21, obtendo os escores médios para a escala total de 21 itens.

Nos resultados da opção *Perfil Geral*, pode-se examinar que tipo de reação a criança apresenta em maior ou menor proporção: se as habilidosas ou as não habilidosas. No segundo caso, se houve predominância das ativas ou das passivas.

Resultados

Em conformidade com os objetivos expostos, esta seção apresenta, primeiramente, os resultados referentes às características da amostra e ao repertório comportamental das crianças por meio das filmagens. Na sequência, são descritos os resultados sobre os indicativos de problemas de comportamento referentes à Escala de Rutter. Por fim, a seção apresenta os resultados acerca do SMHS e do sinal de vínculo de contato físico de meninos e meninas.

Repertório comportamental das crianças por meio das filmagens

A Figura 1 apresenta dados obtidos sobre os comportamentos habilidosos de meninos e meninas nas filmagens.
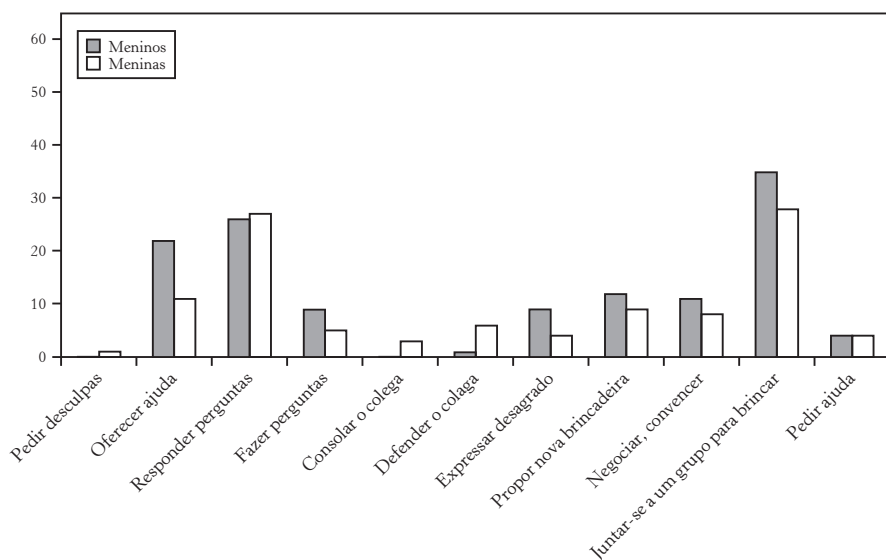
Figura 1: Frequência das categorias que descrevem os comportamentos habilidosos de meninos e meninas

Como mostra a Figura 1, os comportamentos habilidosos que ocorreram com maior frequência tanto para meninos quanto para meninas foram: juntar-se a um grupo para brincar, responder perguntas da professora e oferecer ajuda. Os comportamentos de pedir desculpas e consolar o colega não foram registrados para os meninos dessa escola por não ocorrerem, durante as filmagens, situações cabíveis para esses comportamentos. Apresenta-se, em média, 14,33 comportamentos habilidosos para os meninos e 11,77 para as meninas.

A Figura 2 apresenta dados obtidos sobre os comportamentos não habilidosos de meninos e meninas nas filmagens.

Como mostra a Figura 2, o comportamento não habilidoso que ocorre com maior frequência para os meninos é o desobedecer a professora, e para as meninas, é o preferir estar sozinho. Há, em média, 1,55 comportamentos não habilidosos para os meninos e 3,11 para as meninas.
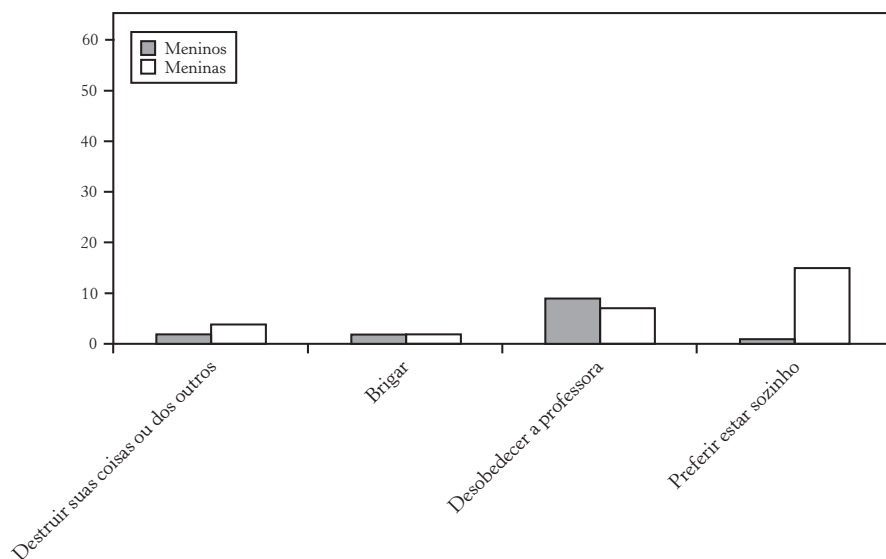
Figura 2. Frequência das categorias que descrevem os comportamentos não habilidosos de meninos e meninas

Indicativos de problemas de comportamento por meio da Escala ECI-A2 de Rutter

A Tabela 1 apresenta as frequências das respostas dos itens da categoria Problemas de Comportamento Internalizantes, segundo o relato da professora na ECI-A2 de Rutter.

A Tabela 1 demonstra que, segundo a avaliação da professora, as crianças apresentaram maiores frequências para os comportamentos de fazer xixi na cama ou nas calças; ter medo de alguma coisa (objeto, pessoa, situação); ficar facilmente preocupado e tender a ser uma criança fechada, um tanto solitária. Os comportamentos com menor frequência apresentados pelas crianças foram: ter queixas de dor de cabeça; ter dado trabalho ao chegar na escola; frequentemente a criança parecer tristonha, infeliz, angustiada.

A Tabela 2 apresenta as frequências das respostas dos itens da categoria Problemas de Comportamento Externalizantes, segundo o relato da professora na ECI-A2 de Rutter.

Conforme a Tabela 2, os comportamentos externalizantes que ocorrem com maior frequência, na avaliação da professora, são: brigar frequentemente

Respostas Internalizantes	Crianças que apresentam ou não respostas internalizantes	
	Não	Sim
Tem queixas de dor de cabeça	17	1
Faz xixi na cama ou nas calças	5	13
Tem dado trabalho ao chegar na escola	14	4
A criança tem medo de alguma coisa (objeto, pessoa, situação)	5	13
Fica facilmente preocupado, preocupa-se com tudo	6	12
Tende a ser uma criança fechada, um tanto solitária	7	11
Frequentemente a criança parece tristonha, infeliz ou angustiada	13	5

Tabela 1. Frequências dos comportamentos dos itens da ECI-A2, segundo o relato da professora sobre os problemas de Comportamento Internalizantes

Respostas Externalizantes	Crianças que apresentam ou não respostas externalizantes	
	Não	Sim
"Mata" ou "enforca aula"	11	7
Costuma roubar ou então pegar coisas dos outros às escondidas	9	9
Muito agitado, dificuldade de permanecer sentado	7	11
Criança impaciente, irrequieta	9	9
Muitas vezes destrói suas próprias coisas ou dos outros	11	7
Briga frequentemente com outras crianças	6	12

Continuação

Respostas Externalizantes	Crianças que apresentam ou não respostas externalizantes	
	Não	Sim
Irritável. Rapidamente perde as "estribeiras"	12	06
Muitas vezes é desobediente	9	9
Não consegue permanecer em uma atividade qualquer por mais de alguns minutos	9	9
Muitas vezes fala mentiras	7	11
Maltrata outras crianças	9	9
É uma criança difícil, complicada ou muito particular	8	10
Tende a estar ausente da escola por questões triviais	12	6

Tabela 2. Frequências dos comportamentos dos itens da ECI-A2, segundo o relato da professora sobre os problemas de Comportamento Externalizantes

com outras crianças; muitas vezes falar mentiras; muito agitado, dificuldade de permanecer sentado; ser uma criança difícil, complicada ou muito particular; costumar roubar ou então pegar coisas dos outros às escondidas; criança impaciente, irrequieta; desobediente; não conseguir permanecer em uma mesma atividade por mais de alguns minutos; maltratar outras crianças.

Repertório comportamental das crianças de idade pré-escolar por meio do Sistema Multimídia de Habilidades Sociais (SMHS)

Autoavaliação das crianças

Quanto ao Sistema Multimídia de Habilidades Sociais (SMHS), a Figura 3 apresenta as respostas habilidosas de meninos e meninas, segundo a autoavaliação das crianças.
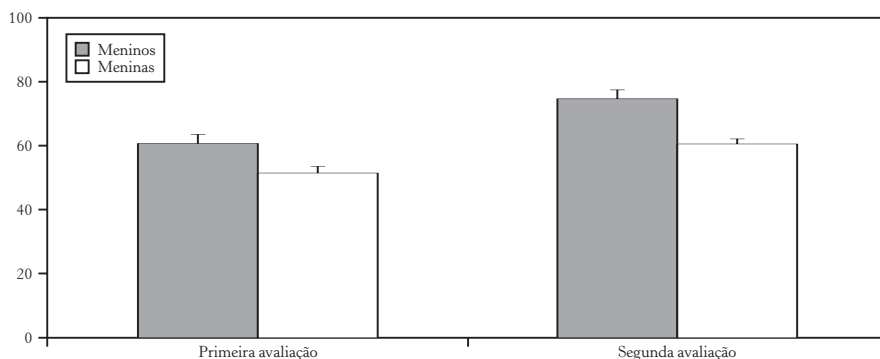
Figura 3. Frequência de comportamentos habilidosos de meninos e meninas na autoavaliação das crianças

Ao analisar a Figura 3, observa-se, por meio da autoavaliação das crianças, que os meninos apresentaram maior frequência de desempenhos habilidosos tanto na primeira quanto na segunda avaliação, ao serem comparados com as meninas. No entanto, na segunda avaliação, a frequência de desempenhos habilidosos aumentou tanto para os meninos quanto para as meninas.

A Figura 4 apresenta as respostas não habilidosas ativas de meninos e meninas na autoavaliação das crianças.
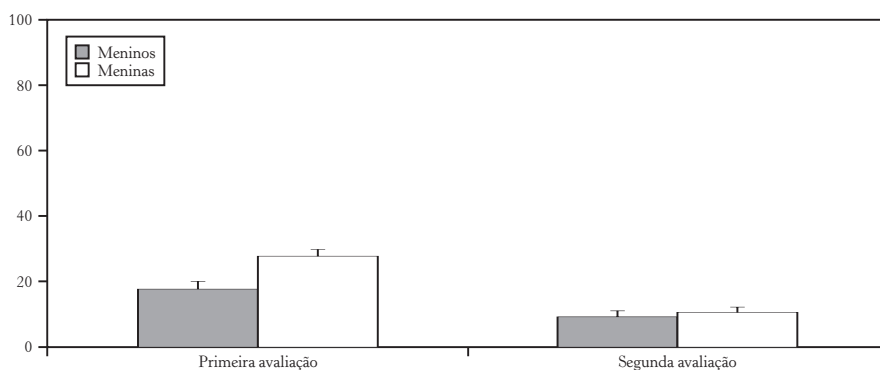
Figura 4. Frequência de comportamentos não habilidosos ativos de meninos e meninas na autoavaliação das crianças

A Figura 4 demonstra que, segundo a autoavaliação das crianças, na primeira avaliação, as meninas apresentaram maior frequência de respostas não

habilidosas ativas, em comparação com os meninos. Na segunda avaliação, houve uma diminuição das respostas não habilidosas ativas tanto para meninos quanto para meninas.

A Figura 5 apresenta as respostas não habilidosas passivas de meninos e meninas, segundo a autoavaliação das crianças.
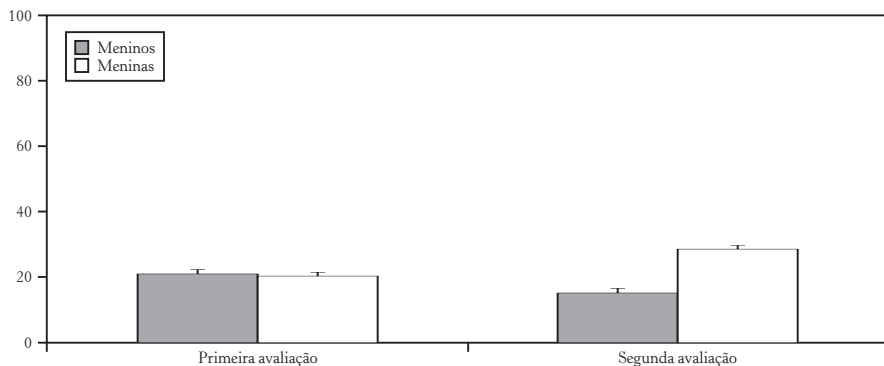
Figura 5. Frequência de comportamentos não habilidosos passivos de meninos e meninas na autoavaliação das crianças

Na Figura 5, observa-se que, conforme autoavaliação das crianças sobre desempenhos não habilidosos passivos, na primeira avaliação, meninos e meninas apresentaram a mesma frequência de desempenho. No entanto, na segunda avaliação, os meninos diminuíram as respostas não habilidosas passivas, e as meninas aumentaram a frequência dessas respostas após o Treinamento de Habilidades Sociais (THS).

Avaliação da professora sobre o desempenho social das crianças

Utilizando o SMHS, a Figura 6 apresenta as respostas habilidosas da professora sobre o desempenho social de meninos e meninas.

Verifica-se pela Figura 6 que, segundo a avaliação da professora sobre o desempenho habilidoso das crianças da Escola 1, tanto para meninos quanto para meninas, houve aumento na frequência das respostas habilidosas na segunda avaliação realizada após o THS.

A Figura 7 apresenta as respostas não habilidosas ativas de meninos e meninas, respondidas pela professora.
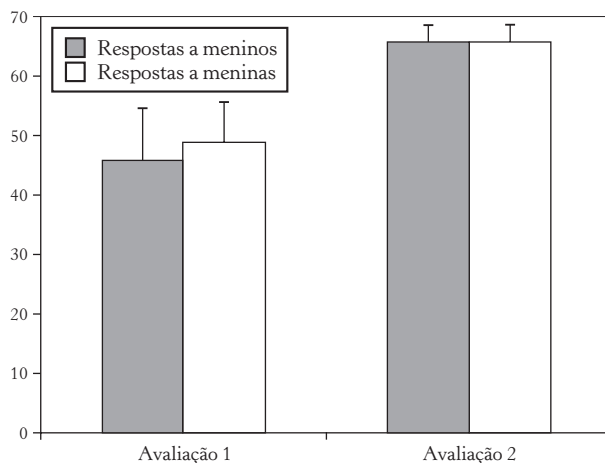
Figura 6. Frequência de comportamentos habilidosos de meninos e meninas, realizada pela professora
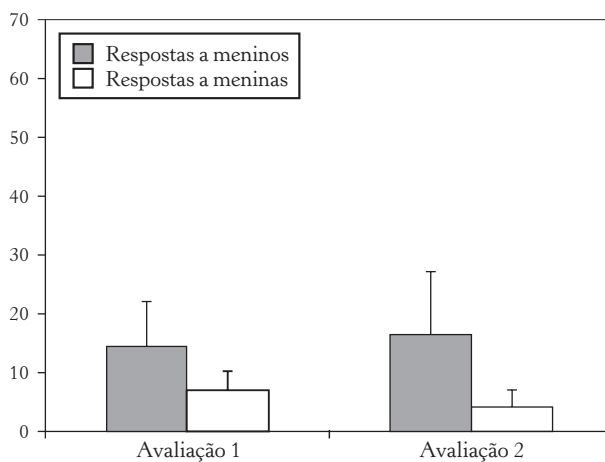
Figura 7. Frequência de comportamentos não habilidosos ativos de meninos e meninas, realizada pela professora

Os dados da Figura 7 demonstram que, de acordo com as respostas da professora sobre o desempenho não habilidoso ativo das crianças, na primeira avaliação os meninos apresentaram uma frequência maior desse desempenho, em comparação com as meninas. No entanto, na segunda avaliação, as respostas não habilidosas ativas aumentaram para os meninos e diminuíram para as meninas após o THS.

A Figura 8 apresenta as respostas não habilidosas passivas de meninos e meninas, respondidas pela professora.
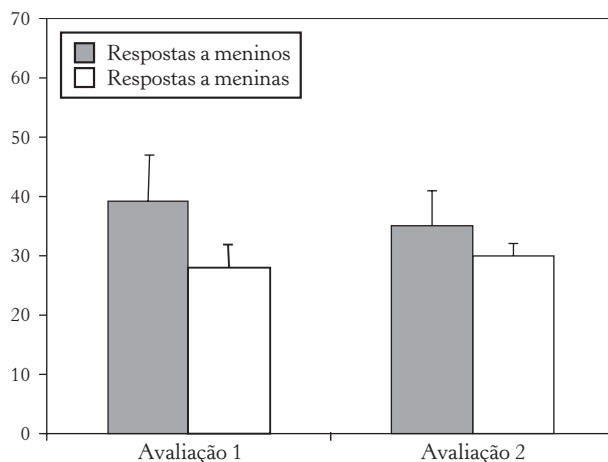
Figura 8. Frequência de comportamentos não habilidosos passivos de meninos e meninas, realizada pela professora

Verifica-se, pela Figura 8, que segundo a avaliação da professora sobre o desempenho não habilidoso passivo das crianças, tanto na primeira quanto na segunda avaliação, a frequência foi maior para os meninos, sendo que essas respostas diminuíram para os meninos da primeira para a segunda avaliação e aumentaram um pouco para as meninas.

Contato físico

O teste Mann-Whitney mostrou significância no comportamento de tocar na comparação de meninos e meninas com $z(u) = 2{,}1193$ e $p = 0{,}0341$. Comparando comportamentos de meninos e meninas ao serem tocados, não houve diferença significativa.

Os resultados da análise das diferenças entre os dados obtidos para o vínculo de contato físico de meninos e meninas estão apresentados na Tabela 3, com dados organizados a partir de filmagens.

Por meio do teste do Qui-Quadrado para uma amostra, encontramos significância estatística no que diz respeito ao comportamento de tocar dos meninos, com $x^2 = 8{,}395$ e $p = 0{,}0038$, e no ser tocado das meninas com $x^2 =$

20,829 e $p = 0,000$. Observamos, assim, que os meninos tocam mais e têm preferência por tocar outros meninos.

	Menino	Menina	Total (tocou)
Menino	31	12	43
Menina	4	10	14
Total (tocado)	35	22	28,5 (grupo)

Tabela 3. Quem toca mais em relação ao gênero: meninos e meninas

Discussão e considerações finais

Sobre o desempenho habilidoso estudado, chama a atenção o fato de que, segundo a autoavaliação das crianças, os meninos apresentaram uma frequência maior de respostas habilidosas. Esse mesmo desempenho, avaliado pela professora, permite-nos observar que na primeira avaliação, as meninas apresentaram uma frequência maior de comportamentos habilidosos que os meninos, e essa frequência, na segunda avaliação, aumentou e ficou igual para meninos e meninas.

Segundo a autoavaliação das crianças quanto o desempenho não habilidoso ativo, as meninas apresentaram maior frequência dessas respostas, que diminuíram na segunda avaliação. Na avaliação da professora, os meninos apresentaram maior frequência de respostas não habilidosas ativas, e houve aumento desse desempenho para os meninos e diminuição para as meninas na segunda avaliação.

Para os desempenhos não habilidosos passivos, na autoavaliação das crianças, a frequência dessas respostas aumentou para as meninas. Na avaliação da professora, a frequência desse desempenho também aumentou para as meninas e diminuiu para os meninos.

Para Bolsoni Silva (2002), o estudo das habilidades sociais é importante porque os seres humanos passam muito tempo engajados em interações sociais, e ao serem socialmente habilidosos, são capazes de promover interações sociais satisfatórias, as quais favorecem aumento de reforçadores e, portanto, podem auxiliar na prevenção e/ou redução de dificuldades psicológicas.

As relações sociais com os companheiros da escola são imprescindíveis ao desenvolvimento da criança, com possibilidades de interação completamente novas e, com isso, a desejável ampliação das habilidades sociais abrangendo comportamentos sociais do repertório de um indivíduo, que contribuem para a competência social, favorecendo um relacionamento saudável e produtivo com as demais pessoas, e esse repertório inclui comportamentos verbais e não verbais que possibilitam que as crianças interajam mais positivamente com colegas, professores e familiares, aumentando a chance de acesso a reforçamento social.

Já aos 2 anos de idade, as crianças também mostram alguns sinais de amizades individuais, e tais relações podem ser uma arena especialmente importante para o aprendizado da reciprocidade e intimidade. Essas primeiras amizades parecem ser menos duradouras e mais baseadas na proximidade e em interesses partilhados por brincadeiras, se comparadas às amizades de crianças maiores (Berndt, 1981). No entanto, pares de amigos pré-escolares evidenciam maior vinculação mútua, mais reciprocidade, interações mais ampliadas, mais comportamento positivo. Tais amizades apresentam maior probabilidade de ser encontradas entre crianças de mesmo sexo, até mesmo no caso de crianças com 2 ou 3 anos.

Diferenças de sexo no comportamento seguem um padrão semelhante. Elas começam a ficar visíveis já por volta dos 2 ou 3 anos, quando as crianças começam a mostrar preferência por companheiros do mesmo sexo e por brinquedos sexualmente estereotipados. Elas se tornam mais fortes ao longo dos anos pré-escolares, e ficam total e rigidamente estabelecidas lá pelos 6 ou 7 anos (Bee, 1997).

É interessante destacar que Maccoby (1990) descreve o padrão das meninas como um estilo facilitador. O facilitador inclui comportamentos do tipo apoiar o parceiro, expressar concordância, dar sugestões. Todos esses comportamentos tendem a estimular uma maior igualdade e intimidade na relação, além de manter a interação. Diversamente, os meninos apresentam uma maior probabilidade de evidenciar aquilo a que Maccoby chama de estilo restritivo ou de constrição. "Um estilo de constrição é aquele que tende a descarrilar a interação – inibir o parceiro ou fazer com que ele se retraia, encurtando assim a interação ou levando-a a um final" (Maccoby, 1990, p.517). Contradizer, interromper, gabar-se ou outras formas de exibir-se são todos aspectos de tal estilo.

No entanto, nesta pesquisa, por meio das filmagens e dados obtidos, observamos que os meninos mantiveram mais contatos de intimidade nas relações por meio do contato físico e as meninas se tocaram ou foram tocadas com menos frequência. Temos como hipótese que há uma certa defasagem no desenvolvimento verbal dos meninos, favorecendo o comportamento não verbal de tocar. Já as meninas utilizam muito mais a linguagem verbal nas interações.

Assim, este estudo teve por objetivo discutir alguns aspectos sobre habilidades sociais de crianças em idade pré-escolar tecendo considerações de forma a apontar relações entre comportamentos habilidosos e não habilidosos e comparar as experiências táteis de meninos e meninas nas interações e relações sociais, quando percebemos o comportamento verbal e não verbal como favoráveis ao desenvolvimento humano.

Referências bibliográficas

AZAMBUJA, R. *Tocar a pele é estímulo vital*. In: Dermatologia.net, 2005.

BEE, H. *O ciclo vital*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

BELLACK, A. S.; HERSEN, M. *Social Skills Training. Behavior modification:* An introductory textbook (p.141-171). Baltimore: The Williams e Wilking Company, 1977.

BERNDT, T. J. Age changes and changes over time in prosocial intentions and behavior between friends. *Developmental Psychology*, 17, p.408-416, 1981.

BOLSONI-SILVA, A. T. *O que os pais falam sobre suas habilidades sociais e de seus filhos?* Argumento (7), ano 4, p.71-86, 2002.

BRIOSO, A.; SARRIÁ, E. Distúrbios de comportamento. In: COLL, C. et al. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação:* necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, v.3, p.157-168, 1995.

CABALLO, V. E. *Manual de avaliação e treinamento das habilidades sociais.* São Paulo: Santos, 2003.

COOLAHAN, K. et al. Preschool peer interactions and readiness to learn: Relationships between classroom peer play and learning behaviors and conduct. *Journal of Educational Psychology*, 92, p.458–465, 2000.

COPLAN, R. J. et al. Characteristics of preschoolers with lower perceived competence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32, p.399-408, 2004.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. *Psicologia das habilidades sociais:* terapia e educação. Petrópolis: Vozes, 2002.

______. *Psicologia das habilidades sociais na infância*. Petrópolis: Vozes, 2005.

GOMIDE, P. I. C. Estilos parentais e comportamentos antissociais. In: DEL PRETTE A.; DEL PRETTE, Z. A. P. (Eds.). *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem:* questões conceituais, avaliação e intervenção. Campinas: Alínea, p.21-60, 2003.

GRAMINHA, S. S. V. A escala comportamental infantil de Rutter A2: estudos de adaptação e fidedignidade. *Estudos de Psicologia*, 11, p.34-42, 1994.

HARTUP, W.; RUBIN, Z. *Relationships and development*. USA: Lawrence Earl Baum, 1986.

HINSHAW, S. P. Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin*, 111, p.127-155, 1992.

ISON, M. S. Training in social skills: An alternative technique for handling disruptive child behavior. *Psychological Reports*, 88, p.903-911, 2001.

KANFER, F.; SASLOW, G. Na outline for behavioral diagnosis. In: MASH, E. J.; TERDAL, L. G. (Orgs.). Behavior Therapy Assessment. New York: Springer Publishing Company, 1976.

KEANE, S. P. ; CALKINS, S. D. Predicting kindergarten peer social status from toddler and preschool problem behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32, p.409-423, 2004.

KNAPP, M.; HALL, J. *Comunicação não-verbal na interação humana*. São Paulo: Editora JSN Ltda, 1999.

LAFRENIERE, P. J.; DUMAS, J. E. Social competence and behavior evaluation in children ages 3 to 6 years: The short form (SCBE–30). *Psychological Assessment*, 8, p.369-377, 1996.

MACCOBY, E. E. *Social development. Psychological growth and the parent-child relationships.* New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1990.

MCFALL, R. M. *A review and reformulation of the concept of social skills.* Behavioral Assessment, v.4, p.1-33,1982.

MONTAGU, A. *Tocar - o significado humano da pele*. Ed. Summus, São Paulo, 1988.

MORRIS, D. *Você: um estudo objetivo do comportamento humano*. São Paulo: Círculo do Livro, 1977.

PACHECO, J. et al. Estabilidade do comportamento antissocial na transição da infância para a adolescência: Uma perspectiva desenvolvimentista. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18, p.55-61, 2005.

PATTERSON, G. R. et al. *Antisocial boys*. USA: Castalia, 1992.

ROSALES-RUIZ, J.; BAER, D. M. Behavioral cusps: a developmental and pragmatic concept for behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 30, p.533-544, 1997.

WEBSTER-STRATTON, C. Early onset conduct problems: does gender make a difference? *Journal of Consulting & Clinical Psychology*, 64, p.540-551, 1996.

6
Conceito de família: adolescentes de zonas rural e urbana[1]

Vanessa Marques Gibran Faco
Lígia Ebner Melchiori

Introdução

Este estudo faz parte da linha de pesquisa Desenvolvimento: Comportamento e Saúde, uma vez que se propôs a investigar e descrever como adolescentes conceituam famílias. Estudar família em um contexto tão extenso e diversificado como o Brasil é um desafio que precisa ser enfrentado, e isso vem sendo apontado por vários estudiosos (Sâmara, 1992; Cernevy & Berthoud, 1997; Biasoli-Alves, 2000; Torres & Dessen, 2006).

O interesse em estudar adolescentes brasileiros ocorre porque o conceito de família que eles estão construindo influenciará suas escolhas futuras, delimitando a nova realidade da família brasileira, uma vez que serão os protagonistas dos arranjos familiares de amanhã.

A opção de estudar adolescentes oriundos de famílias rurais e urbanas vem de encontro à necessidade de procurar compreender, de forma mais ampla, como uma parcela dos jovens de hoje, de diferentes realidades culturais, geográficas, sociais e econômicas, percebe e conceitua os arranjos familiares.

A família representa o espaço de socialização, de busca coletiva de estratégias de sobrevivência, local para o exercício da cidadania, possibilidade para o desenvolvimento individual e grupal de seus membros, independentemente dos arranjos apresentados ou das novas estruturas que vêm se formando. Sua dinâmica é própria, afetada tanto pelo desenvolvimento de seu

---

1 Este trabalho é parte da dissertação da primeira autora, sob orientação da segunda autora.

ciclo vital, como pelas políticas econômicas e sociais (Carter & McGoldrick, 1995; Ferrari & Kaloustian, 2004). Ela é um dos principais contextos de socialização dos indivíduos e, portanto, possui um papel fundamental para a compreensão do desenvolvimento humano, que por sua vez é um processo em constante transformação, sendo multideterminado por fatores do próprio indivíduo e por aspectos mais amplos do contexto social no qual estão inseridos (Dessen & Braz, 2005).

Segundo Minuchin (1985, 1988), a família é um complexo sistema de organização, com crenças, valores e práticas desenvolvidas ligadas diretamente às transformações da sociedade, em busca da melhor adaptação possível para a sobrevivência de seus membros e da instituição como um todo. O sistema familiar muda à medida que a sociedade muda, e todos os seus membros podem ser afetados por pressões interna e externa, fazendo que ela se modifique com a finalidade de assegurar a continuidade e o crescimento psicossocial de seus membros.

Com as mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais ocorridas ao longo dos tempos, a sociedade está sendo obrigada a reorganizar regras básicas para amparar a nova ordem familiar. No código de 1916, "família legítima" era definida apenas pelo casamento oficial. Em janeiro de 2003, começou a vigorar o Novo Código Civil, que incorporou uma série de novidades, sendo que a definição de família passou a abranger as unidades formadas por casamento, união estável ou comunidade de qualquer genitor e descendentes. O casamento passou a ser "comunhão plena de vida, com base na igualdade de direitos e deveres dos cônjuges" (Cahalil, 2003, p.467); os filhos adotados ou concebidos fora do casamento passaram a ter direitos idênticos aos dos nascidos dentro do matrimônio; a palavra "pessoa" substituiu "homem" e o "pátrio poder" que o pai exercia sobre os filhos passou a ser "poder familiar" e atribuído também à mãe. A Lei do Divórcio, de 1977, atribuía a guarda dos filhos ao cônjuge que não tivesse provocado a separação ou, não havendo acordo, à mãe. Hoje, é concedida a "quem revelar melhores condições para exercê-la" (Cahalil, 2003, p.480).

O IBGE (IBGE, 2003, período de 1992 a 2001) é a principal fonte de pesquisa para se ter um panorama geral das famílias no País, explicitando a situação domiciliar e tipo de composição das famílias rurais e urbanas. O arranjo familiar nuclear é o que possui maior percentual, embora ocorra mais em famílias da área rural (57%) do que da urbana (48%). Um tipo de

arranjo familiar que vem crescendo na cidade (13%) é a de famílias onde há a mãe e os filhos, ocorrendo em cerca de 7,5% na zona rural. Quando há outros parentes morando junto, essa diferença praticamente se mantém (3,5% e 1,8%, respectivamente).

Outros dados do IBGE (2003) apontam a nova mudança, plasticidade e adaptação das famílias. Os casais com filhos diminuíram de cerca de 59% para 53%; mulheres sem cônjuge com filhos aumentaram de 15% para 18%; casais sem filhos apresentaram um crescimento de 13% para 14%; pessoas morando sozinhas também aumentaram de 7% para 9%; outros tipos de famílias sofreram um aumento de 5% para 6%. Por outro lado, há tipos de arranjo familiar que vêm crescendo ao longo dos anos, e alguns deles ainda não foram detectados pelo censo do IBGE, como, por exemplo, o das famílias reconstituídas.

Segundo os dados disponíveis (IBGE, 2003), em 2001 o número de casamentos foi de 673.452, enquanto o número de separações judiciais e divórcios encerrados em 1ª instância elevou-se para 223.600, envolvendo 186.292 filhos e filhas. Dessa forma, fica evidente que tanto crianças como adolescentes têm necessidade de adaptar aos novos arranjos familiares que se formam em consequência do número elevado de separações. Ramires (2004) relata que quando os pais se separam, as crianças e/ou os adolescentes enfrentam uma crise que possui múltiplas implicações: mudanças nas relações íntimas, tanto em nível da família de origem como da família extensa, e mudanças na rede social e na infraestrutura de vida de todos os envolvidos.

Com base na amplitude das modificações sociais, econômicas, políticas e culturais, Petzold (1996) propõe um conceito de família definida como "um grupo social especial, caracterizado por intimidade e por relações intergeracionais" (p.39), conceito que consegue explorar inúmeras variáveis. Esse autor apresenta a definição ecopsicológica da família, baseada no modelo bioecológico de Bronfenbrenner (1994, 1999), em que o indivíduo é compreendido dentro de um processo de inter-relações constantes e bidirecionais com vários sistemas, incluindo a família. Nessa definição, Petzold (1996) destaca quatro sistemas: macrossistema, exossistema, mesossistema e microssistema, compostos de catorze variáveis como: casais casados ou não; partilha ou separação de bens; morar juntos ou separados; dependência ou independência financeira; com ou sem crianças; filhos biológicos ou adotivos; genitores morando juntos ou separados; relação heterossexual ou ho-

mossexual; cultura igual ou diferente; entre outras variáveis que, combinadas, oferecem 196 tipos diferentes de família. Isto significa que o modelo nuclear de família composto por pai, mãe e seus filhos biológicos não é suficiente para a compreensão da nova realidade familiar que incorpora, também, outras pessoas ligadas pela afinidade e pela rede de relações.

Hodkin et al. (1996) também acreditam que para definir o que é família, é necessário estudar o que as pessoas pensam a esse respeito, pois os limites da família são definidos pelos laços de afetividade e intimidade e não somente pelo parentesco por consanguinidade e pelo sistema legal que rege as relações familiares. A concepção subjetiva que as pessoas têm de seus próprios arranjos familiares é uma definição individual, baseada nos sentimentos, crenças e valores de cada um e permite teorizar e aprender os eventos da vida cotidiana a partir das informações que circulam através dela (Crepaldi, 1998). Essa concepção é a que foi adotada neste estudo.

Alguns pesquisadores investigaram qual a compreensão e entendimento que as pessoas têm a respeito do conceito de família utilizando a metodologia que prioriza esse pensamento subjetivo das pessoas. Campos-Ramos (2008) verificou, entre outros aspectos, como crianças de 3 a 5 anos conceituam a família. Seus resultados indicaram que as crianças de 3 anos apresentaram maior dificuldade, por ser um conceito abstrato, e que as crianças de 5 anos foram as que melhor as definiram, principalmente descrevendo sua composição por pessoas com relações biológicas, mas também descrevendo pessoas com relações diversas, como amigos e padrinhos, e até mesmo animais de estimação. Hodkin (1983) entrevistou 31 estudantes universitários canadenses com questões abertas a respeito do que é família. Quase metade (42%) listou como membros de sua família apenas a nuclear, sendo que o restante incluiu outras pessoas, com ou sem ligação biológica.

Outra forma de investigar o conceito de família é por meio da elaboração de uma lista com vários integrantes que é apresentada aos participantes. Curley & Furrow (1991) elaboraram uma lista composta de vários vínculos pessoais (mãe, pai, filho, primo, namorado, animal de estimação etc.) e, a partir dessa lista, investigaram quem era considerado como membro da família. Das 125 estudantes universitárias entrevistadas, a maioria (94%) incluiu membros da família extensiva, sendo que dessas, 58% incluíram outras pessoas sem relação biológica ou legal, como amigos, namorados e animais de estimação, e apenas 6% limitou-se à família nuclear.

Vacheresse (1992) constatou resultados semelhantes aos encontrados por Curley & Furrow (1991). Dos 64 jovens de ambos os sexos participantes do estudo, 58% incluíram amigos próximos, quase todos consideraram também os membros da família extensiva e 5% reportaram-se apenas aos membros nucleares. Hodkins et al. (1996) também notaram que quando o *checklist* é apresentado depois de perguntas abertas, mais pessoas eram incluídas como membros da família. Eles investigaram 126 estudantes universitários utilizando as duas metodologias e concluíram que essas duas formas de investigação do conceito de família acessam diferentes aspectos e sugerem que ambas sejam empregadas.

Outro tema que vem sendo abordado na literatura diz respeito a diferenças e semelhanças de conceituação familiar entre pessoas de famílias originais e reconstituídas. Wagner et al. (1997) utilizaram uma amostra de 60 adolescentes, 30 de famílias reconstituídas e 30 de originais, de ambos os sexos, entre 12 e 17 anos, com o objetivo de avaliar e comparar o que eles pensam em relação à "família", entre outros aspectos. Os resultados demonstraram uma tendência dos adolescentes de famílias originais considerarem suas famílias mais "unidas e companheiras" que os de famílias reconstituídas.

Wagner et al. (1999) investigaram em que medida a configuração familiar contribui para o bem-estar dos adolescentes utilizando uma amostra de 391 adolescentes de ambos os sexos, entre 12 e 17 anos, provenientes de escolas públicas e particulares de Porto Alegre e de nível socioeconômico médio, sendo 196 provenientes de famílias originais e 195 de famílias reconstituídas. Os resultados indicaram que a maioria dos adolescentes (81%) apresentou um nível de bem-estar geral entre bom a muito bom, sendo que não houve diferença significativa entre adolescentes de famílias originais e reconstituídas.

A partir dessa perspectiva, o objetivo desse estudo foi conceituar famílias de zonas rural e urbana de uma cidade do interior de São Paulo segundo a perspectiva de adolescentes, descrevendo sua constituição, função, o grau de satisfação deles em relação às próprias famílias e a aceitação ou não de novos arranjos familiares.

Método

Participantes

A amostra foi composta de 48 adolescentes, sendo 16 adolescentes de zona rural (ZR) e 32 de zona urbana (ZU), com idade entre 13 e 18 anos (média de idade de 15,6 anos), de ambos os sexos (ZR = 50% masculino e 50% feminino e ZU = 69% masculino e 31% feminino), de uma cidade do interior paulista com aproximadamente cem mil habitantes. Todos estudantes, solteiros, sendo que apenas uma adolescente da área urbana é mãe.

A totalidade dos adolescentes da zona rural estudava em escola pública e mais da metade dos de zona urbana estudava em escola particular (69%, n = 22). A escolaridade variou da 7ª série do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio. Além de estudarem, 44% (n = 7) dos estudantes da área rural possuíam alguma outra ocupação, sendo que a maioria auxiliava o pai no campo como forma de ajudar e aprender o ofício. Dos estudantes residentes na cidade, a maioria (84%) só estudava, e os demais possuíam também outra ocupação. A religião católica predominou nos estudantes da amostra de ambas as áreas, entretanto existia mais variedade de religiões entre os adolescentes da zona urbana.

Com relação à constelação familiar, em ambas as áreas, o principal arranjo encontrado foi o nuclear, havendo maior prevalência nas famílias de zona rural. O segundo arranjo familiar que se destacou é o da família extensiva, com maior concentração nas famílias urbanas.

Instrumentos e procedimento

O primeiro passo foi encaminhar ao Comitê de Ética a proposta da pesquisa, que foi avaliada e aprovada. O segundo foi contatar as escolas, primeiramente por meio da Delegacia de Educação, que auxiliou na seleção das duas escolas com maior contingente de alunos da área rural, mas que também tinham alunos da área urbana, além de outras duas escolas particulares, com o objetivo de entrevistar adolescentes residentes em diferentes bairros e com diferentes níveis socioeconômicos.

Após a aprovação da direção das escolas, eles mesmos se encarregaram de explicar, nas salas de aula, o objetivo da pesquisa e entregaram para os

interessados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para os menores de 18 anos, para que levassem para casa e fossem assinados pelos pais ou responsáveis. Os alunos de 18 anos que aceitaram participar da pesquisa assinaram o próprio Termo de Consentimento. Quarenta e oito adolescentes aceitaram participar do estudo. Eles foram entrevistados nas próprias escolas, as quais cederam uma sala para a realização da pesquisa durante o período escolar.

Os adolescentes responderam ao Roteiro de Entrevista de Conceituação Familiar (Faco, 2007) dividido em duas partes: (a) uma com perguntas abertas, que abordavam o conceito geral de família e o da própria família; quem eles consideravam de sua família; nível de satisfação com a própria família e como percebiam novos arranjos familiares; (b) e outra que continha uma lista com pessoas de diferentes graus de parentesco, acrescida de amigos, empregada doméstica, animais de estimação, entre outros, solicitando que os participantes listassem quem eles consideravam de sua família e se, hipoteticamente, tivessem irmãos adotivos, padrastos, madrastas, empregada doméstica, entre outros, se considerariam ou não como membro de suas famílias. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas.

A análise dos dados das entrevistas foi realizada em três momentos: (a) transcrição integral das fitas de áudio; (b) leitura minuciosa de todas as entrevistas e elaboração do sistema de categorias; (c) tabulação dos dados e elaboração de tabelas e figuras.

Resultados e discussão

A família na perspectiva dos adolescentes de zonas rural e urbana

Por meio das respostas espontâneas dos participantes sobre quem eles consideram da sua família, foi possível classificá-las em quatro categorias: (a) família nuclear: composta de pai, mãe e filhos ou apenas os genitores; (b) família extensiva: inclui além dos pais e filhos, outros parentes como avós, tios, primos; (c) família extensiva ampliada: foram listados os parentes, além de amigos e empregada doméstica; (d) família extensiva ampliada incluindo animais: nesta categoria, além dos parentes, amigos e empregada doméstica são incluídos os animais de estimação.

Na Figura 1 são apresentadas as categorias de respostas dos adolescentes a respeito de quem eles consideram como pertencendo a suas famílias.
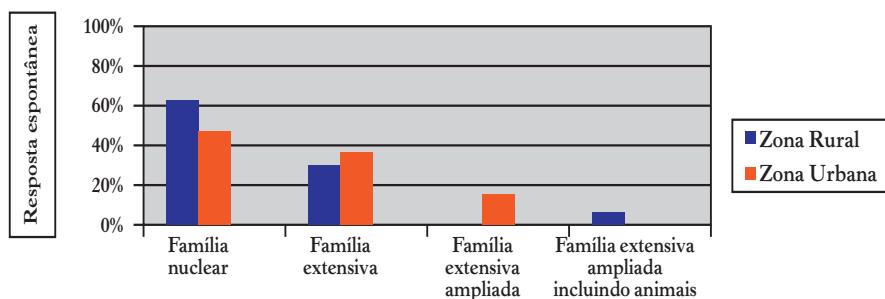
Figura 1. Percentual de pessoas consideradas como membros familiares dos adolescentes de zonas rural e urbana, por meio de respostas espontâneas

Para os adolescentes da área rural, o tipo de família mais citado é a nuclear. Quase metade dos adolescentes urbanos (47%) também considera sua família desse tipo. É importante ressaltar que se for somado o percentual dos adolescentes urbanos em relação às categorias de famílias extensiva e extensiva ampliada (37% + 16% = 55%), verifica-se que a resposta predominante para mais da metade desses adolescentes é o da família extensiva. Os dados, principalmente da área urbana, são semelhantes ao obtido no estudo realizado por Hodkin (1983), em que quase metade dos universitários pesquisados por ele definiu sua família como nuclear, sendo o restante extensiva.

Após a apresentação da lista, composta de pai, mãe, padrasto, madrasta, irmãos biológicos e adotivos, avós, primos, tios, parentes distantes, amigos, empregada doméstica, animais de estimação e outras pessoas que quisessem incluir, nenhum adolescente continuou a definir sua família sob a perspectiva nuclear. Todos definiram sua família como sendo extensiva: (a) a maioria como extensiva ampliada incluindo animais (ZR = 69% e ZU = 66%); (b) seguida da categoria extensiva ampliada (ZR = 19% e ZU = 31%) e (c) os que incluíram apenas a família extensiva, com pouca representatividade (ZR = 12% e ZU = 3%). Esses dados estão de acordo com outros estudos (Curley & Furrow, 1991; Hodkin et al., 1996; Vacheresse, 1992) em que, com o auxílio da lista, os resultados indicaram um baixo percentual de definição de família como nuclear e a família extensiva incluía pessoas sem relação biológica ou legal, além de animais de estimação.

Ainda com a ajuda da lista, os adolescentes foram questionados a respeito de quais outras pessoas eles incluiriam em sua família, em caso hipotético. Foram listados, pelos adolescentes: (a) irmãos adotivos (ZR = 94% e ZU = 97%); (b) empregada (ZR = 81% e ZU = 34%); (c) padrasto e madrasta (ZR = 62% e ZU = 37%); (d) animais de estimação (ZR = 19% e ZU = 6%); (e) irmãos biológicos (ZR = 6% e ZU = 9%) e (f) só padrasto (ZU = 6%), evidenciando uma maior aceitação de irmãos adotivos em ambas as áreas, a empregada doméstica mais na área rural e o padrasto e madrasta mais aceitos na zona rural. Os irmãos biológicos filhos só do pai ou da mãe apareceram com baixo percentual para os adolescentes das duas áreas. Um percentual menor de adolescentes da zona urbana (6%) citou apenas o padrasto e afirmou que não aceitaria ficar sem a mãe ou substituí-la por outra mulher, evidenciando um forte vínculo com a figura materna.

As funções atribuídas pelos adolescentes às famílias no sentido geral e às suas próprias famílias

As respostas dos adolescentes sobre qual a função de suas próprias famílias foram classificadas em cinco categorias: (a) suporte emocional/afetivo: "pessoas íntimas que trazem amor", "carinhosa", "muito unida", "um precisa do outro", "é quem me apoia"; (b) fonte de alegria e paz: "lugar onde se sente bem", "se reúne para conversar e contar piada", "brinco com meus pais", "é feliz", "pais tranquilos"; (c) suporte educativo: "compartilhar vida escolar", "dão boa educação", "sempre me mostraram o melhor caminho sem por pressão"; (d) fonte de conflito: "confusão", "padrasto acha que não tenho nada de bom", "meu pai fala que vai matar minha mãe"; "fico excluída no meu canto", "minha mãe fica isolada dormindo", "meu pai às vezes brinca mais com o cachorro que comigo"; (e) outros: "tenho muito que agradecer à família", "é onde moro", "sou acostumado com meus pais".

A Tabela 1 apresenta uma comparação entre as funções atribuídas às famílias no geral e as atribuídas às próprias famílias. Considerou-se como 100% o total de respostas dos adolescentes de cada área, obtidas em cada situação.

De acordo com os dados apresentados, é possível notar que, tanto para os adolescentes da zona rural como da urbana, a principal função atribuída à família, seja ela no sentido genérico ou de suas próprias famílias, é o suporte emocional/afetivo que elas oferecem. Pode-se verificar também que, para

Funções da Família	Zona Rural		Zona Urbana	
	Geral (%)	Própria (%)	Geral (%)	Própria (%)
Suporte emocional/afetivo	89	68	83	49
Fonte de alegria/paz	9	18	7	7
Suporte educativo	0	8	4	7
Fonte de conflitos	0	3	3	33
Outros	2	3	3	4

Tabela 1. Comparação do percentual das funções atribuídas pelos adolescentes de ambas as áreas às famílias em geral e às suas próprias

os adolescentes de ambas as áreas, os percentuais atribuídos a essa função diminuem quando se trata da família real, ficando próximo de 50% para os adolescentes que habitam na cidade. Para os adolescentes da zona rural, a categoria de fonte de alegria/paz é mais evidenciada em relação a suas próprias famílias (18%) do que nas famílias em geral (9%) e se mantém para os adolescentes de zona urbana (7%). Um aspecto relevante é que, para os adolescentes da zona urbana, a categoria fonte de conflito aparece com maior percentual quando se referem às próprias famílias (33%) do que em relação às famílias no geral (3%). Essa categoria praticamente não é citada pelos adolescentes de zona rural.

Esses dados evidenciam que o conceito geral que os adolescentes têm de família provavelmente está estritamente vinculado ao modelo familiar que possuem; alguns reproduzem nesse conceito o ambiente que vivenciam, enquanto outros descrevem como gostariam que fossem suas famílias.

Grau de satisfação dos adolescentes em relação às suas próprias famílias

Todos os adolescentes da zona rural relataram estar satisfeitos com suas famílias e 88% dos da zona urbana também, sendo que 9% destes afirmaram não estar satisfeitos e 3% não conseguiram definir se estavam ou não.

Acredita-se que isso se deva ao fato de que, mesmo em ambientes em que os adolescentes vivenciem conflitos, eles percebem a necessidade de pertencer a uma estrutura familiar. Além disso, existe a questão social e cul-

tural de valorização desta instância, uma vez que é o principal contexto de socialização dos indivíduos (Dessen & Braz, 2005).

Como os novos arranjos familiares são percebidos pelos adolescentes?

Após comentário com cada adolescente sobre a existência de novos arranjos familiares, casais de homossexuais, produções independentes (mãe que resolve ter e criar filhos sozinha), casais vivendo em casas separadas e casais sem filhos, buscou-se verificar se eles os julgavam como sendo ou não um tipo de família e suas justificativas.

Considerou-se como 100% o total de respostas dos adolescentes residentes em cada área. Na Figura 2, encontram-se os percentuais das primeiras respostas dos adolescentes que afirmaram aceitar os novos arranjos como caracterizando uma família.
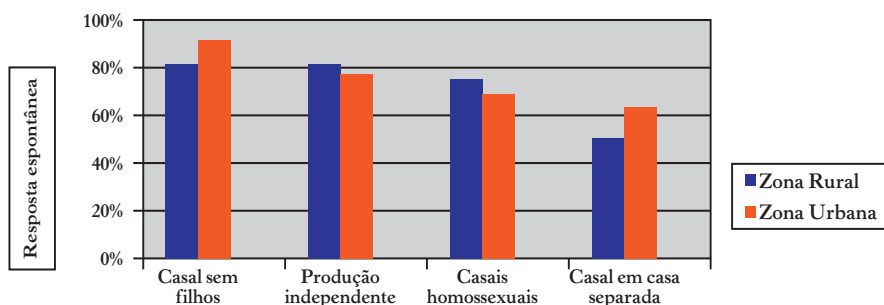
Figura 2. Percentual dos adolescentes de zona rural e urbana que aceitam os novos arranjos familiares

A priori, como apresentado no gráfico acima, os adolescentes das duas localidades aceitam, com altos percentuais, a maioria dos novos arranjos familiares apresentados – casal sem filhos, produção independente, casais homossexuais – verbalizando respostas como: "Se são felizes assim", "eu não tenho preconceito", "cada um vive do jeito que quer", "o importante é ser feliz". Em relação aos casais que vivem em casa separada, os percentuais de concordância foram menores (ZR = 50% e ZU = 63%), embora as justificativas fossem as mesmas.

Entretanto, quando continuavam falando a respeito dos novos arranjos, foi possível verificar que alguns não possuíam ainda uma opinião bem-estabelecida, sendo apresentadas respostas de discordância tanto por adolescentes que não concordavam com os novos arranjos como por aqueles que haviam concordado anteriormente: Casais sem filhos: "não têm com quem compartilhar", "se gostam um do outro, por que não têm filhos?", "família são três: pai, mãe e filhos". Produções independentes: "não é uma família completa", "não tem o pai para compartilhar", "mãe vai mimar muito o filho", "não dá para ser pai e mãe ao mesmo tempo". Casais homossexuais: "ninguém é perfeito, acho vergonhoso", "os filhos não vão ter amor paterno e materno", "não é uma opção certa", "o filho vai sentir preconceito". Casais que vivem em casas separadas: "pra ser família tem que morar junto", "é ruim para o filho", "tem que viver em união, amor e carinho", "é mascarar o casamento, quem quer liberdade não casa".

Acredita-se que a justificativa de concordância com os novos arranjos familiares está, basicamente, vinculada ao conceito de felicidade, como apontado por Roussel (1995), que define que as famílias contemporâneas passaram a ter mais liberdade de escolher os companheiros em função da alegria proporcionada pela convivência e não em conceitos predefinidos socialmente, ampliando assim a concepção de família e a construção de diversos arranjos familiares. Entretanto, foi possível perceber que muitos adolescentes concordaram com os arranjos questionados em função da provável influência social, no sentido de aceitar as transformações que estão ocorrendo, não estando em coerência com a concepção subjetiva daqueles, ou seja, eles ainda possuem, em sua maioria, uma visão mais conservadora e tradicional de família.

Considerações finais

Conceituar família segundo a visão dos adolescentes é importante porque, ao investigar suas concepções a respeito da instituição familiar, abre-se um espaço de conversa e reflexão sobre o assunto e faz-se um levantamento de dados que fornecem informações para a área de intervenção, podendo auxiliar também na prevenção dos conflitos e desestruturas do meio familiar.

De modo geral, os resultados obtidos demonstraram que, apesar das grandes transformações ocorridas através dos tempos, a realidade da família, nessa amostra, não acompanha essas modificações. As famílias são constituídas basicamente em cima do modelo nuclear (pai, mãe e filhos), sendo o conceito subjetivo dos adolescentes, baseado na família extensiva. Apesar de inicialmente demonstrarem aceitação em relação aos novos arranjos familiares, suas falas foram contraditórias, indicando uma visão mais conservadora e tradicional de família.

Por fim, vale ressaltar que apesar de os adolescentes da cidade relatarem um ambiente familiar conflitivo, o grau de satisfação em relação às próprias famílias, nas duas localidades, foi bastante elevado, demonstrando a importância dessa rede social de apoio na vida desses indivíduos.

Com este trabalho, espera-se estar contribuindo para preencher, embora minimamente, parte da lacuna de pesquisas nessa área, uma vez que as famílias têm passado por muitas modificações, e as pesquisas não as acompanham no mesmo ritmo. Também se tem a pretensão de despertar o interesse de outros pesquisadores a investir na obtenção de dados semelhantes em diferentes regiões do País, contribuindo para se ter uma ideia de como o conceito de família é percebido em diferentes regiões, faixas etárias e nível socioeconômico-cultural.

Referências bibliográficas

BIASOLI-ALVES, Z. M. M. Continuidades e rupturas no papel da mulher brasileira no século XX. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v.16, n.3, 2000.

BRONFENBRENNER, U. Ecological models of human development. In: HUSEN, T.; POSTLETHWAITE, T. N. (Orgs.). *International encyclopedia of education*. 2.ed. New York: Elsevier Science, v.3, p.37-43, 1994.

______. Environments in developmental perspective: theoretical and operational models. In: FRIEDMAN, S. L.; WACHS, T. D. (Orgs.), *Measuring environment across the life span*: emerging methods and concepts. Washington, DC: American Psychological Association, p.3-28, 1999.

CAHALIL, Y. S. Constituição (Org.). *Código do Processo Civil*. 5.ed. São Paulo: RT, 2003.

CARTER, B.; McGOLDRICK, M. (Col.). As mudanças no ciclo de vida familiar – uma estrutura para a terapia familiar. In: CARTER, B.; McGOLDRICK,

M. (Orgs.). *As mudanças no ciclo de vida familiar*. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, p.7-29, 1995.

CERVENY, C. M. de O.; BERTHOUD, C. M. E. (Cols.). *Família e ciclo vital – nossa realidade em pesquisa*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

CREPALDI, M. A. Famílias de crianças acometidas por doenças crônicas: representações sociais da doença. *Cadernos de Psicologia e Educação – Paidéia*, Ribeirão Preto, v.8, n.14-5, p.151-167, 1998.

CURLEY, M.; FURROW, D. Friends as family members. *Unpublished manuscript, Mount Saint Vincent University*, Halifax: Canada, 1991.

DESSEN, M. A.; BRAZ, M. P. A família e suas inter-relações com o desenvolvimento humano. In: DESSEN, M. A.; COSTA Jr., Á. L. (Orgs.). *A ciência do desenvolvimento humano*: tendências atuais e perspectivas futuras. Porto Alegre: Artmed, 2005, p.113-131.

FACO, V. M. G. *Famílias de zona rural e urbana*: características e concepções de adolescentes. Bauru, 2007. 130 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem). Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2007.

FERRARI, M.; KALOUSTIAN, S. M. Introdução. In: KALOUSTIAN, S. M. (Org.) *Família brasileira, a base de tudo* (p.11-5), 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF, Unicef, p.11-5, 2004.

GEORGAS, J. Family: variations and changes across cultures. In: LONNER, W. J. et al (Eds.), *Online Readings in Psychology and Culture* (Unit 13, Chapter 3), (http://www.wwu.edu/~culture), Center for Cross-Cultural Research, Western Washington University, Bellingham, Washington USA Washington University, Bellingham, Washington, USA, 2003.

HODKIN, B. The concept of family: building an empirical base. *Paper presented at the annual meeting of the Canadian Psycological Association,* Winnipeg: Minitoba, 1983.

HODKIN et al. Concepts of family memberships. In: CUSINATO, M. (Org.), *Research on family resources and needs across the world*. Milão: LED Edicioni Universitarie, p.45-54, 1996.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (2003). Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/0404sintese.shtm>. Acesso em: 4 set. 2005.

MINUCHIN, P. Families and individual development: provocations from the field of family therapy. *Child Development*, v. 56, p.289-302, 1985.

______. Relationships within the family: a systems perspectives on development. In: HINDE, R.; STEVENSON-HINDE, J. (Ogs.). *Relationships within families: mutual influences* (p.8-25). Oxford, UK: Clarendon Press/University Press, p.8-25, 1988.

PETZOLD, M. The psychological definition of "the family". CUSINATO, M. (Org.), *Research Family*: Resources and needs across the world. Milão: LED- Edicioni Universitarie, p.25-44, 1996.

RAMIRES, V. R. R. As transições familiares: a perspectiva de crianças e pré-adolescentes. *Psicologia em Estudo,* Maringá, v.9, n.2, p.183-193, 2004.

SAMARA, E. de M. Novas imagens da família "à brasileira". *Psicologia USP,* São Paulo, v. 3, p.59-66, 1992.

SZYMANSKI, H. Teorias e "teorias" de famílias. In: CARVALHO, M. do C. B., (Org.), *A Família Contemporânea em Debate.* 6. ed. São Paulo, Educ, p.23-27, 2005.

TORRES, C. V.; DESSEN, M. A. The brazilian "jeitinho": Brazil's sub-cultures, its diversity of social contexts, and family structures. In: GEORGAS, J. et al. (Orgs.). Family across culture: a 30-nation psychological study. Cambridge: Cambridge University Press, v.1, p.259-267, 2006.

VACHERESSE, A. Concept of family in adolescents from intact and complex families. *Unpublished honours thesis*, Mount Saint Vincent University, Halifax, Canada, 1992.

WAGNER, A. et al. Crenças e valores dos adolescentes acerca de família, casamento, separação e projetos de vida. *Psicologia: reflexão e crítica*, Porto Alegre, v.10, n.1, 1997.

______. Configuração familiar e o bem-estar psicológico dos adolescentes. *Psicologia:* reflexão e crítica, Porto Alegre, v.12, 1999.

7
Estereótipos sexuais e a educação sexista no discurso de mães [1]

Kellen Cristina Florentino Reis [2]
Ana Cláudia Bortolozzi Maia [3]

Introdução

Estereótipos sexuais são formados em um contexto cultural que estabelece padrões do masculino e do feminino por meio de processos educacionais, inclusive no meio familiar; dizem respeito a padrões rígidos de gênero, entendido aqui como uma construção social que ocorre, em diferentes culturas e momentos históricos, sobre as características estabelecidas para homens e mulheres em função do sexo a que pertencem (Mead, 1969; Whitaker, 1995, Nolasco, 1993; Maia, 2005). Para Pereira (2002, p. 52), o uso do termo estereótipo refere-se à imagem social sobre indivíduos que pertençam a um grupo de modo generalizado; seriam "elementos inerentes à própria sociedade, amplamente compartilhados pelas pessoas que convivem no interior de uma mesma cultura", e essas crenças, além de compartilhadas, seriam transmitidas e reforçadas pela educação.

---

1 Este texto apresenta parte dos dados da Dissertação de Mestrado *Infância, gênero e estereótipos sexuais: análise do relato de mães de crianças de 4 a 6 anos*, defendida em 29/9/2008 pela primeira autora, com a orientação da segunda. Agradecemos as colaborações dos professores Lúcia Pereira Leite e Rinaldo Correr, que aperfeiçoaram este trabalho.

2 Psicóloga. Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem. Faculdade de Ciências, Unesp, Bauru.

3 Psicóloga. Doutora em Educação. Docente do Departamento de Psicologia e do Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem; Faculdade de Ciências, Unesp, Bauru. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Sexualidade, Gênero e Cultura – Gepesec.

Zenhas (2007) diz que estereótipos sexuais ou de gênero referem-se a um conjunto de crenças estruturadas acerca dos comportamentos e características sexuais adquiridos ao longo do processo de socialização realizado por agentes, como a família e a escola, que transmitem valores e convicções por meio dos estereótipos. Do mesmo modo, Souza (2006) salienta que a sociedade acaba reforçando o processo de educação sexista estabelecendo concepções que são vistas como "naturais", e existe toda uma estrutura na qual a família, a religião, a escola e os meios de comunicação estão envolvidos, determinando ações e conceitos que atuam como "verdades absolutas" e que reproduzem esses estereótipos, construídos socialmente.

Whitaker (1995) defende que a influência da cultura na determinação de comportamentos masculinos e femininos extrapola as diferenças constitucionais orgânicas. Os atributos biológicos são significativos na construção da identidade de gênero da pessoa; contudo, o processo educativo e a aprendizagem são os principais fatores na obtenção do papel tido como "adequado" ao sexo. Nesse sentido, o gênero compõe um conjunto de expectativas sociais e culturais; é necessário considerar o contexto sociocultural e histórico que configura os comportamentos considerados masculinos e femininos, acarretando a definição de "modelos" que nortearão a construção da identidade pessoal/social de homens e mulheres (Vianna & Ridenti, 1998; Vianna & Unbehaum, 2004; Souza, 2006).

Belloti (1975) afirma que a educação tem um importante papel da aquisição de costumes e regras culturais. Rocha (1998, 2000) acredita que há um processo educativo que os pais exercem sobre as crianças, meninas ou meninos, para que elas desempenhem comportamentos desejados e esperados para o sexo feminino ou masculino, compreendendo gênero como uma construção sociocultural constituída a partir de relações de poder entre os sexos.

Para Whitaker (1995), a educação oferecida às crianças é baseada no modelo arquetípico do homem caçador *versus* a fêmea frágil. Essa autora exemplifica a questão ressaltando a passividade imposta à mulher desde o nascimento e o papel ativo e protetor imposto ao homem. Nessas relações de poder, há um modelo de masculinidade e de feminilidade que exige das mulheres uma postura passiva, submissa, afetiva, compreensiva, delicada, enquanto dos homens, um comportamento agressivo, dominador, ativo, insensível e provedor. A compreensão da feminilidade como associada a características de passividade e recolhimento, e de masculinidade como asso-

ciada à expansão e à racionalidade são decorrentes da construção histórica dos papéis sociais que homens e mulheres assumiram nas sociedades passadas (Vaitsman, 1994).

O processo de socialização é importante na formação do gênero, especialmente na inter-relação entre os fatores orgânicos e psicossociais, já que a educação, entre diferentes culturas, impõe modelos de condutas comportamentais desejáveis ideologicamente, o que determina diferentes padrões, modelos, crenças e juízos de valor referentes aos chamados estereótipos sexuais (Afonso, 1995; Mead, 1969; Whitaker, 1995; Maia, 2005; Maia & Maia, 2009). Esse processo é marcado pelas diferenças entre os comportamentos reforçados e não reforçados, desejados, incentivados ou indesejados, proibidos, punidos, reprimidos de acordo com sua representação no contexto dos papéis sexuais dominantes. (Whitaker, 1995; Papalia & Olds, 1998; Moreno, 1999; Souza, 2006).

Para Gomes (1994), são os laços afetivos que constituem a base de sustentação do processo de socialização e que caracterizam as funções delegadas às pessoas no processo inter-relacional. Essa autora divide o processo de socialização em dois momentos: primário e secundário. A socialização primária, realizada inicialmente pela família, seria marcada por oferecer a possibilidade de tornar um ser biológico, imaturo e dependente, em um ser social. A socialização secundária seria ampliada, determinada por valores atribuídos pelo contexto sócio-histórico e cultural em que a pessoa está inserida, como, por exemplo, regras sobre a divisão social e do trabalho seriam incorporadas e influenciariam comportamentos e atitudes considerados adequados a seu papel na sociedade.

É importante destacar que a sociedade não é hegemônica, ela existe em diferentes contextos culturais e momentos históricos e, por isso, em dada cultura, ela se configura como um novo e diferente espaço social. Slywitch (1988) conclui que o processo de socialização é coercitivo, pois estimula a absorção de comportamentos que estão de acordo com as normas e valores do meio, variando de uma cultura para outra, servindo-se de comportamentos de aprovação e desaprovação por parte dos pais e da sociedade de modo geral para estabelecer os comportamentos socialmente desejados e eliminar os indesejados.

A construção da identidade de gênero na socialização forma-se em decorrência de três processos básicos: a identificação, a diferenciação e a imita-

ção. Em um primeiro momento, ocorre a identificação de gênero, quando o sujeito se reconhece como pertencente a um gênero, para depois perceber que esse gênero se difere de outros, isto é, qual gênero que é excludente, e, em um terceiro momento, ocorre a imitação do gênero com o qual existe a identificação, quando comportamentos, atitudes, concepções e emoções são exteriorizados de modo configurado na identidade de gênero, podendo ser mais ou menos coerente com as expectativas sociais (Mussen & Netto, 1975; Manning, 1977; Biaggio, 1988).

Na socialização primária, a família tem um importante papel na constituição de gênero. Para Minuchin (1982), a família é a matriz da identidade e do desenvolvimento psicossocial do indivíduo, salientando que é um sistema sociocultural aberto em constante transformação que tem a função de proteger, transmitir valores e acomodar seus membros à cultura à qual pertencem, favorecendo o desenvolvimento dos sujeitos na sociedade por meio de processos educativos. A educação sexual familiar abrange todo processo de educação do indivíduo, permeando seu comportamento e sua formação integral em relação aos aspectos da sexualidade. As crianças aprendem a se comportar pela socialização sexista, notando diferenças físicas entre os sexos e as expectativas sociais para cada um, buscando agir de maneira a satisfazê-las. Contudo, esse comportamento pode restringir a maneira como a criança se percebe, produzindo comportamentos inflexíveis, ocasionando generalizações exageradas sobre o comportamento masculino e feminino (Papalia & Olds, 1998).

Durante a gravidez, as expectativas do que é ser menina e menino já existem e são manifestadas. Após o nascimento, essas expectativas vão se configurando em uma educação baseada nas diferenças e desigualdades. As crianças são educadas para desempenhar papéis em conformidade com gênero ao qual pertencem, identificando e reproduzindo as diferenças sociais entre o feminino e o masculino; a educação marcada pelos estereótipos sexuais configura, portanto, em uma educação sexista (Alencar, 1982; Alves & Soares, 2001; Maia, 2005; Maia & Maia, 2009; Souza, 2006). Pais e mães parecem exercer a maior influência no processo de socialização dos filhos, pois os filhos geralmente desejam agradá-los, buscando sua aprovação e amor. Assim, eles se tornam modelos importantes para o comportamento dos filhos, já que são as primeiras pessoas com as quais eles se identificam (Manning, 1977). Evidentemente que os pais, vivendo em comunidade, têm valores

incorporados e, assim, a educação de seus filhos, meninas ou meninos, pode refletir a estrutura do que aprenderam e acreditam como sendo comportamentos corretos em relação ao gênero.

Na educação familiar, portanto, imperam diferentes atitudes parentais em função de crenças sociais atribuídas aos filhos e filhas quanto ao gênero. Estudos realizados a respeito da educação de filhos relatam as diferenças em criar meninos e meninas, destacando inclusive diferentes formas de tratamento e conduta com ambos os sexos, de acordo com a concepção do que é ser feminino e do que é ser masculino (Mead, 1969; Manning, 1977; Negreiros & Carneiro, 2004; Whitaker, 1995; Moreno, 1999; Labbé & Puech, 2004; Muraro, 2006). Papalia & Olds (1998) asseguram que os pais exercem influência direta na construção do gênero, pois a maioria deles trata filhos e filhas de maneira diferente, enfatizando diferenças sexuais e, possivelmente, ocasionando diferenças na personalidade de homens e mulheres.

Whitaker (1995) afirma que as crianças são educadas por meio de estímulos oferecidos pelos adultos que suscitam comportamentos diferentes, dependendo do gênero ao qual pertençam. Para essa autora, há quatro fatores na socialização das crianças que reforçam a educação sexista: (a) orientação espacial, (b) autoestima e autoconfiança, (c) aspirações e expansão do eu e (d) habilidades e experiências gerais. A autora chama a atenção para o fato de que, na socialização sexista, as meninas são mais estimuladas a brincar em espaços restritos e, ao mesmo tempo, a praticar tarefas femininas, como atividades domésticas (limpar, arrumar, ordenar) e a maternidade (cuidar). Ao mesmo tempo, são também convencidas a desejar desempenhar profissões, na vida adulta, retraídas e pouco ousadas, como, por exemplo, ser costureira, empregada doméstica, babá ou secretária. Já aos meninos os incentivos são para brincadeiras em espaços mais amplos, o que provavelmente possibilita desenvolver mais a orientação espacial. Também são mais estimulados em relação à autoconfiança e à autoestima, pois lhes é permitido expressar mais livremente comportamentos tidos como "inadequados". Meninas são cobradas para ficar "limpinhas", "arrumadinhas" e "enfeitadinhas", e meninos são menos cobrados, caso apareçam "sujos", "desarrumados" em função de suas brincadeiras agressivas e movimentadas. Ao mesmo tempo, são também convencidos a desempenhar profissões, na vida adulta, expansivas e ousadas, como, por exemplo, ser astronauta, bombeiro, engenheiro, advogado ou presidente.

Rappaport et al. (1981) afirmam que ocorre um processo de reprodução dos filhos sobre as atitudes dos pais que não é intencional; ressaltam que a imitação irá depender do relacionamento entre pais e filhos e dos reforçadores envolvidos nas relações entre eles. A formação da identidade de gênero é explicada por teóricos da aprendizagem social como sendo a identificação sexual que ocorre como consequência da observação e imitação de um modelo, podendo as crianças adotarem características de diversos modelos. Dessa maneira, as crianças aprendem comportamentos moralmente aceitáveis do mesmo modo que os relativos à identidade sexual. O menino vê que é fisicamente mais parecido com o pai e o imita, sendo recompensado por agir como um menino; o mesmo deve ocorrer com a menina em relação à mãe (Papalia & Olds, 1998). Optamos por compartilhar dessa abordagem, pois ela corresponde de modo mais coerente à nossa compreensão sobre os processos educacionais, sociais e culturais, que sustentam a formação da identidade de gênero e, consequentemente, a formação dos estereótipos sexuais.

Atualmente, a discussão de gênero é complexa e bem abrangente, entretanto, optamos por discorrer neste estudo sobre os estereótipos sexuais no processo de educação familiar a partir do discurso de mães de crianças pré-escolares. Diante da literatura consultada, é possível afirmar que a educação sexual oferecida às crianças tem sido baseada nas diferenças sexuais existentes entre meninos e meninas, desconsiderando, dessa forma, o ser humano em sua totalidade, com potencialidades a serem desenvolvidas, possivelmente reforçando a formação de quadros de discriminação, preconceito e perpetuação das desigualdades, e por isso esta pesquisa qualitativa, caracterizada como descritiva e exploratória (Cozby, 2003; Spata, 2005), tem como objetivo investigar os estereótipos sexuais no discurso de mães e o que elas relatam sobre a educação de seus filhos meninos e meninas quando se trata de questões de gênero.

Método

A pesquisa foi realizada após o parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências, Unesp, Bauru (Processo nº 2196/46/01/06). Participaram deste estudo 25 mães, entre 23 e 45 anos, de crianças

entre 4 e 6 anos de idade, sendo 14 delas mães de meninos e 11 mães de meninas.

O material utilizado para a coleta de dados foi um questionário adaptado do estudo de Maia (2001). Esse questionário é composto por questões abertas que buscavam investigar os estereótipos sexuais e as atitudes e posturas das mães frente à educação sexual dos filhos. Antes da aplicação, realizou-se um estudo piloto para adaptações e aperfeiçoamento do instrumento.

A aplicação do questionário às mães foi coletiva e durou cerca de 30 minutos. Elas estavam reunidas em uma sala ampla e com privacidade, e após receberem as instruções, responderam ao questionário e o entregaram diretamente à pesquisadora. A análise de dados pautou-se na abordagem qualitativa, especialmente na análise de conteúdo proposta por Bardin (1977) adotada por Franco (2005) e Minayo (2007). Todas as respostas foram transcritas na íntegra, e após a leitura, os temas foram agrupados em categorias.

Resultados

Compreensão das mães sobre haver ou não diferença na educação de meninos e meninas

Muitas mães (M3, M6, M8, M9, M10, M12, M13, M15, M17, M19, M20, M24) não relataram perceber diferenças quanto à educação de filhos meninos e meninas; argumentaram que as mesmas dificuldades e facilidades na educação de filhos acontecem para ambos os sexos. Os argumentos referem-se ao fato de que, sendo meninos ou meninas, todas as crianças devem ser respeitadas pelos pais e receber cuidados, atenção e amor. Além disso, que as dificuldades e preocupações na educação de meninos e meninas seriam as mesmas.

Por outro lado, outras mães (M1, M5, M21, M25, M4, M12, M16, M7, M22) afirmaram perceber diferenças na educação de meninos e meninas por se tratar de modos diferentes de se educar, porque as preocupações na educação deles são diferentes e específicas a cada sexo e ainda porque há facilidades e dificuldades envolvidas nessa educação. O quadro 1 mostra as duas categorias de respostas, quando se trata das mães que não percebem e as que percebem diferenças no educar de meninos e meninas.

	Exemplos de relatos das mães	
Categorias	**MÃES DE MENINAS**	**MÃES DE MENINOS**
Mães que não percebem diferenças na educação	*Acredito que as dificuldades para educar são as mesmas, independentemente do sexo, e uma delas é frear o consumismo – M8* *Ambos os sexos requerem cuidados especiais, atenção e, acima de tudo, muito amor – M9*	*Devemos orientar da mesma maneira tanto os meninos como as meninas – M15* *Todos, meninos e meninas, você tem de educar com bastante amor e carinho – M20*
Mães que percebem diferenças na educação	*Na maioria das vezes, dependendo do que você vai explicar para a menina você tem de ser mais delicada, já com menino às vezes não precisa tanto – M5* *Mulher tem de tomar mais cuidado por engravidar cedo etc. Homem é com bebida, drogas etc – M4* *Eu acho mais fácil educar meninas, pois pensamos como elas – M7* *Ambos têm suas preocupações. O crescimento do menino por não se envolver em roubo, drogas etc. E a menina por não se meter com más "companhias" e engravidar etc – M12*	*Dificuldades para você tornar o seu filho um homem de caráter (...) mas também com sentimentos de amor para com as pessoas, educação sem que os torne efeminados – M16* *O menino, você tem, às vezes, de ser mais firme, já as meninas são compreensivas desde cedo – M21* *Meninos têm mais dificuldade, por serem mais rebeldes e pela criminalidade em nossa cidade – M22*

Quadro 1. Categorias das respostas das mães sobre a percepção de diferenças na educação de filhos meninos e meninas

É interessante notar que quando as mães se referem a diferentes modos de educar, citam características estereotipadas de gênero como "delicadeza" às meninas e "firmeza" aos meninos, reforçadas por uma educação familiar que deveria ser rígida e firme aos meninos e por uma educação disciplinadora e vigiada às meninas, quando delimitam as instituições educacionais às meninas. As preocupações na educação diferenciada reforçam também limites distintos para o espaço público e o privado no mundo de homens e mulheres. A vulnerabilidade de meninos refere-se à "violência" e à "marginalidade", como se fosse próprio de meninos dominarem o espaço público que estimularia força e aventura. No caso da vulnerabilidade de meninas, as mães referem-se à possibilidade de ela ter socialmente "má fama" e "ficar grávida", como se fosse próprio das meninas o estímulo a relações sexuais imorais em sua vida privada (Vaitsman, 1994; Caixeta & Barbato, 2004).

Questões de gênero foram evidentes nos discursos das mães. Um exemplo pode ser visto na preocupação da mãe M16 em educar seu filho menino justamente de forma a ajudá-lo a ser amoroso, uma característica considerada feminina, sem que isso o influenciasse a ser homossexual. Uma facilidade interessante lembrada pela mãe M7 ao educar meninas é a identificação com o sexo, por ser ela também uma mulher, como comentou Belotti (1975) na construção do gênero. Para a M22, o temperamento rebelde de meninos associado a uma sociedade violenta reforça a dificuldade de educar meninos.

Em todos os casos, destacam-se estereótipos de gênero que aparecem e influenciam o modo de perceber dessas mães sobre como educam seus filhos, quando se trata de sexos diferentes. As preocupações "diferentes" refletem um dos modos como a sociedade atualmente tem configurado o masculino e feminino, isto é, relacionar a violência à masculinidade e à sexualidade imoral, à feminilidade. Whitaker (1995), Nunes & Silva (2000), Maia (2005), Maia & Maia (2009) e Zenhas (2007) têm denunciado como a educação familiar, aqui representada nas vozes das mães, influencia o modo de educar seus filhos quanto aos modelos do feminino e do masculino, influenciando a formação de gênero das crianças, seja por identificação, diferenciação ou imitação (Mussen & Netto, 1975; Manning, 1977; Biaggio, 1988).

Compreensão sobre haver ou não atividades proibidas em função do gênero

Para muitas mães (M1, M3, M4, M8, M9, M10, M11, M13, M14, M16, M17, M20, M21, M22 e M24), não há atividades que sejam proibidas para meninos e meninas. Dentre elas, algumas valorizam as regras e valores sociais que devem ser observados nas atividades, independentemente se forem realizadas por meninos ou meninos.

No entanto, outras mães (M2, M5, M6, M7, M15, M18, M19, M23 e M25) compreendem que existem atividades que sejam proibidas para meninos e meninas. Nessas atividades, haveria aquelas que seriam próprias para meninos ou meninas porque exigiriam características de um determinado gênero, como, por exemplo, ter mais força para exercer alguma atividade de grande esforço, tipo "esporte violento". Essas atividades seriam restritas aos meninos, porque as meninas seriam "delicadas" para exercê-las. Também nessas atividades, haveria brincadeiras específicas ao gênero, como "jogar bola/ futebol" e "brincar de carrinho" sendo de meninos, e "brincar de bonecas" sendo específico de meninas. Há imperativos sexistas, mas sem justificativas, como, por exemplo, na fala da mãe M15, ou quando a mãe ameniza o sentido da proibição que é substituída pela regra: *"ensiná-lo o que é certo" (M2).*

É interessante notar que a compreensão sobre haver ou não atividades proibidas aos meninos e meninas restringiu-se, para algumas mães, a atividades de brincadeiras; poucas outras atividades específicas foram citadas, como "esportes", "musculação" e "carregar peso". O quadro 2 ilustra as categorias de respostas das mães sobre a compreensão de haver ou não atividades proibidas a meninos e meninas.

No caso da compreensão de não haver atividades proibidas em função do gênero, o discurso prioriza as questões sobre a capacidade igual de realização das atividades e sobre a necessidade de direitos iguais aos meninos e meninas. Além disso, o desejo da criança na escolha da atividade sobressai ao fato de essa atividade ser direcionada a algum gênero específico.Em outros casos, há a compressão de que as atividades possam ser realizadas por ambos, porém, há restrições relacionadas às atividades que envolvem as orientações dos adultos e o fato de as atividades poderem ser "perigosas".

	Exemplos de relatos das mães	
Categorias	MÃES DE MENINAS	MÃES DE MENINOS
Compreensão de que não há atividades que sejam proibidas para meninos e meninas	*Crianças podem brincar do que quiser, só precisamos ficar atentas para ensinar os princípios e valores para conviver na sociedade – M8* *Todos têm os mesmos direitos – M9* *Eles podem brincar com qualquer coisa, desde que não seja perigoso – M10* *Qualquer atividade pode ser feita, tanto menina ou menino, desde que existam regras e limites – M11*	*Meninos ou meninas podem brincar e fazer o que gostam, sempre respeitando algumas regras – M1* *Não proibi, mas também não incentivei – M3* *Todas as atividades podem ser direcionadas para ambos os sexos – M16* *Desde que a criança goste, não vejo por que proibir – M20* *Porque todos são capazes de realizar atividades da mesma forma – M22*
Compreensão de que há atividades que sejam proibidas para meninos e meninas	*Não podemos proibi-lo e sim ensiná-lo o que é certo – M2* *Esportes que exigem muita força, porque meninas são delicadas – M5* *Jogar bola, por exemplo, é muito violento, é para meninos, a menina é mais delicada – M18* *Há atividades como uma posição de peso um pouco mais elevado – M19* *Eu não gostaria que minhas filhas jogassem futebol ou fizessem musculação – M23*	*Menino deve brincar só com brinquedos de meninos, e meninas devem brincar só com brinquedos de meninas – M15* *Não brincar de enforcar o outro –M25* *A menina pode brincar de boneca e casinha, amarelinha, porque ela é mulher – M25*

Quadro 2. Categorias das respostas das mães sobre a compreensão de atividades proibidas para meninos e/ou meninas

No caso da compreensão de haver atividades proibidas em função do gênero, esta direciona, sobretudo, para atividades de brincadeiras, reforçando características de gênero como "força" e "violência" ao masculino e "delicadeza" ao feminino, que limitariam a realização de certas atividades, especialmente quando se trata de meninas. Destaca-se a compreensão da obrigatoriedade desses padrões nos verbos "menino deve", "menina pode", lembrando a repressão sexual, discutida por Chauí (1985) e também em Maia & Maia (2005).

Quando há destaque para atividades proibidas, ressaltam-se limitações às meninas. A despeito das atividades proibidas a meninos e meninas, na concepção dessas mães, seus relatos revelam que as crianças pouco se adequam a essas proibições, porque as atividades em si mesmas são voltadas ao desenvolvimento infantil antes do gênero. Todavia, como comentam Belotti (1975), Whitaker (1995) e Cole & Cole (2003), as atividades, brincadeiras e brinquedos acabam sendo voltados, respondendo ao mercado sexista, ao gênero masculino e feminino, ainda que se tratem das mesmas situações.

Compreensão das mães sobre a contribuição que elas têm para que seus filhos e filhas se tornem homens e mulheres na vida adulta

Todas as mães participantes consideram contribuir, sim, com a educação de seus filhos de modo que eles se tornem, na vida adulta, homens e mulheres, como também se observou no estudo de Finco (2004). Algumas mães (M1, M4, M8, M9, M10, M13, M15, M17, M19, M20, M21 e M23) relacionaram essa contribuição pensando em valores gerais para o ser humano adulto, sem especificamente relacionar esses valores à questão de gênero, como, por exemplo, ensinar aos filhos princípios de educação (respeito, sinceridade), conduta (ser autônoma, determinada, responsável) e princípios cristãos; também oferecer exemplos, orientações e direcionamentos em relação ao que acreditam ser condutas adequadas.

Outras mães, no entanto, relacionam sua contribuição à educação de seus filhos às questões de gênero, seja de modo reflexivo e questionador, com diálogo sobre papéis masculinos e femininos (M2, M3, M16, M22, M24), seja de modo reprodutivista (M5, M6, M7, M11, M12, M14, M18 e M25).

	Exemplos de relatos das mães	
Categorias de respostas	**MÃES DE MENINAS**	**MÃES DE MENINOS**
Ensinando sobre valores e princípios gerais sem enfatizar o gênero	*Ensinando ela me ajudar nas tarefas. A fazer as coisas sozinha; a respeitar os mais velhos; a ajudar os outros – M4* *Contribuo tentando transmitir bons princípios, embora ninguém seja perfeito, mas procuro ensinar o que é certo e errado – M8* *Procuro ensinar a minha filha a ser uma lutadora, a nunca desistir; a sempre conversar com as pessoas (diálogo); a ser uma pessoa de bem, dentro dos princípios cristãos – M9* *Ensinando princípios, a ser verdadeiro, se lançando para vida com segurança; apostando que ela sabe fazer; incentivando cada conquista dela – M10*	*Ensino bons valores, independentemente de sexo. Ele deve entender que devemos respeitar as pessoas como elas são – M1* *Ensino e contribuo para meu filho, para se tornar um homem responsável, leal; que tenha caráter, procurando ensinar a ele o que é certo, errado; o que é bom ou ruim – M13* *Criando responsabilidade entre ambas as partes – M15* *Ensinando os caminhos certos a percorrer; educando e mostrando o certo e o errado – M20* *Ajudando na educação e tirando todas as dúvidas sobre o assunto – M21*
Educando, de modo reflexivo, sobre padrões de gênero		*Procuro mostrar a ele o que é certo e errado e mostro que algumas atitudes que certos homens fazem não estão certas – M2* *Converso muito com ele sobre respeito com as "meninas". Ele é bastante observador e já percebeu que há mulheres que ficam em casa enquanto os maridos trabalham – M3* *Contribuo ensinando coisas do comportamento masculino sem que o torne, no futuro, um homem grosseiro e machista – M16*

Continuação

	Exemplos de relatos das mães	
Categorias de respostas	**MÃES DE MENINAS**	**MÃES DE MENINOS**
Educando, de modo reflexivo, sobre padrões de gênero		*Mostrando que tanto o homem ou a mulher, mesmo com as diferenças físicas e de força, são capazes de fazer as coisas iguais –M22*
Educando, de modo reprodutivista, sobre padrões de gênero (normatividade social)	*Contribuindo, ensinando como se comportar, vestir, falar e agir como uma mulher; mais o restante o mundo também ensina com o passar do tempo – M5* *Como tomar banho, se vestir como menina, como sentar corretamente, falar corretamente – M6* *Com certeza tudo que eu puder fazer para minha filha se tornar uma mulher será maravilhoso – M7* *Ensino e contribuo para que ela se torne uma mulher com as tais qualidades de uma mulher. Sabendo o seu papel de mulher feminina e de responsabilidade – M11* *Tentando passar para ela o que é ser mãe, dona de casa e mulher – M18*	*[Ensino a ser homem] com palavras, exemplos, com atitudes – M12* *Orientando em questões próprias do masculino, na convivência com o pai no papel de homem, marido, companheiro – M14* *Eu ensino a ser homem; não ficar brincando de agarrar e nem beijar. O homem se torna muito feio – M25*

Quadro 3. Categorias das respostas das mães sobre como percebem a contribuição que têm na educação dos filhos meninos e/ou meninas

Nesse último caso, as mães relatam contribuir direcionando explicitamente o ensino de comportamentos considerados femininos e masculinos a seus filhos, principalmente na educação de meninas. Veja o quadro 3.

Vale destacar que, em alguns casos, portanto, há a compreensão de que a feminilidade e a masculinidade envolvem comportamentos que devem ser ensinados. No caso das meninas, esses comportamentos incluiriam modos de vestir, falar e sentar. Exemplos: "como se comportar, vestir, falar e agir como uma mulher" (M5) ou "se vestir como menina, como sentar corretamente, falar corretamente" (M6). A mãe M18 reúne o conjunto do ensino sobre o feminino: "passar para ela o que é ser mãe, dona de casa e mulher". No caso dos meninos, esses comportamentos incluiriam o papel masculino em um relacionamento a dois, aprendido a partir do modelo do pai. Como ressalta M14, esse aprendizado seria orientado pela "convivência com o pai no papel de homem, marido, companheiro", remetendo à identificação com um processo de construção de gênero (Mussen & Netto, 1975; Manning, 1977; Biaggio, 1988; Alencar, 1992). Também na mesma direção se desvela a heteronormatividade representada pela mãe M25 quando ensina seu filho que um homem não deve ficar brincando de "agarrar", nem "beijar" outros homens, porque isso "se torna muito feio", direcionando o comportamento heterossexual como o "normal" e "desejável".

Considerações finais

A contradição e a ambiguidade nos discursos dessas mães revelam a flexibilidade dos padrões masculinos e femininos em uma sociedade que se organiza a partir de modelos culturais e históricos. As mesmas características citadas pelas mães ao masculino e ao feminino foram favorecidas, ou não, dependendo do contexto, da figura de gênero que representava a condição, evidenciando que o gênero era julgado pela ideologia de uma sociedade sexista e não como uma condição natural e imutável. Tendo por base o padrão sexista, as mães, em geral, direcionam a educação dos filhos em função dos padrões de gênero, embora essa diferenciação ainda não apareça, pelo próprio relato das mães, naquilo que seus filhos (as) fazem.

Em geral, as mães retrataram os estereótipos de gênero e parecem educar seus filhos com essa concepção. Não compreendem, no entanto, que tanto

elas, quanto seus filhos e filhas estão expostos aos padrões estereotipados sobre o masculino e o feminino, isto é, que a determinação do "ser homem" ou "ser mulher" depende da construção social a que elas mesmas são submetidas, para além do biológico. A escolha de roupas, brinquedos e profissões e também modos de sentir e agir passam por questões culturais explicitadas em seu próprio discurso.

Os estereótipos sexuais desvelados nas falas das mães apareceram, sobretudo, nas concepções sociais de gênero: atribuições sobre um papel provedor ao homem e um papel materno e familiar à mulher. As concepções sexistas das mães parecem influenciar o modo como percebem o gênero de seus filhos e os educam. Pesquisas futuras poderiam, por exemplo, ouvir pais e outros membros da família, como as próprias crianças, na idade pré-escolar ou mais avançada.

É preciso revelar como os padrões de gênero estereotipados podem ser danosos ao desenvolvimento de crianças que estão em fase de formação de sua personalidade e o papel educativo que as mães têm para evitar e não reproduzir a socialização sexista. No campo do desenvolvimento humano, pareceu-nos relevante estudar como as mães explicitam conceitos sobre gênero, buscando compreender como educam meninos e meninas, principalmente se desejamos contribuir para a construção de uma sociedade mais igualitária no que se refere às relações entre homens e mulheres.

Referências bibliográficas

AFONSO, L. Gênero e processo de socialização em creches comunitárias. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.93, p.12-21, maio 1995.

ALENCAR, E. M. L. S. *A criança na família e na sociedade*. Petrópolis: Vozes, 1982.

ALVES, F. E.; SOARES, V. S. Meninos e meninas: universos diferenciados na família e na escola. In: FAGUNDES, T. C. P. C. F. (Org.). *Ensaios sobre gênero e educação*. Salvador: UFBA, 2001, p.115-128.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Rio de Janeiro: Edições 70, 1977.

BELOTTI, E. G. *Educar para a submissão: o descondicionamento da mulher*. Petrópolis: Vozes, 1975.

BIAGGIO, A. M. B. *Psicologia do desenvolvimento*. Petrópolis: Vozes, 1988.

CAIXETA, J. E.; BARBATO, S. *Identidade feminina: um conceito complexo*. Paidéia, v.14, n.28, p.211-220, 2004.

CHAUÍ, M. *Repressão sexual: essa nossa (des) conhecida*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

COLE, M.; COLE, S. R. *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

COZBY, P. C. *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento*. São Paulo: Atlas, 2003.

FINCO, D. *Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem mulher com mulher: relações de gênero nas brincadeiras numa pré-escola*. Campinas: Unicamp, 2004.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise do conteúdo*. 2.ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

GOMES, J. V. Socialização primária: tarefa familiar? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.91, p.54-61, nov. 1994.

LABBÉ, B.; PUECH, M. *Os meninos e as meninas*. São Paulo: Scipione, 2004.

MAIA, A. C. B. *A sexualidade de deficientes mentais: uma caracterização para subsidiar um projeto de intervenção*. Trabalho realizado para a Comissão Permanente de Pesquisa (CPA), Reitoria da Unesp, 2001.

______. Identidade e papéis sexuais: uma discussão sobre gênero na escola. In: MAIA, A. C. B.; MAIA, A. F. (Orgs.). *Sexualidade e Infância*. Cadernos Cecemca n.1. Bauru, Faculdade de Ciências: Cecemca; Brasília: MEC/SEF, 2005. (p.66-82).

MAIA, A. C. B.; MAIA, A. F. Processo de educação e repressão sexual. In: MAIA, A. C. B.; MAIA, A. F. (Orgs.). *Sexualidade e Infância*. Cadernos Cecemca n.1. Bauru, Faculdade de Ciências: Cecemca; Brasília: MEC/SEF, 2005. (p.46-64).

______. Educação para as questões de gênero e diversidade sexual. In: MORAES, M. S. S.; MARANHE, E. A. (Orgs.). *Educação na Diversidade e Cidadania*, v.4. Bauru: Unesp; Brasília: MEC/Secad, 2009.

MANNING, S. A. *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. São Paulo: Cultrix, 1977.

MEAD, M. *Sexo e temperamento*. São Paulo: Perspectiva, 1969.

MINAYO, M. C. S.(Org.) *Pesquisa social*: teoria, método e criatividade. 25.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MINUCHIN, S. Um modelo familiar. In: MINUCHIN, S. *Famílias, funcionamento e tratamento*. Porto Alegre: Artes Médicas, p.52-69, 1982.

MORENO, M. *Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola*. Tradução de Ana Venite Fuzatto. São Paulo: Moderna; Campinas: Unicamp, 1999.

MURARO, R. M. *Educando meninos e meninas para um mundo novo*. Rio de Janeiro: ZIT, 2006.

MUSSEN, P. H.; NETTO, S. P. *Manual de psicologia da criança*. São Paulo: EPU, 1975.

NEGREIROS, T. C. G. M.; CARNEIRO, T. F. Masculino e feminino na família contemporânea. *Estudos e pesquisas em psicologia*, v.4, n.1, p.34-47, jun. 2004.

NOLASCO, S. *O mito da masculinidade*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

NUNES, C.; SILVA, E. *A educação sexual da criança: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade*. Campinas: Autores Associados, 2000.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W. *O mundo da criança: da infância à adolescência*. São Paulo: Markon Books, 1998.

PEREIRA, M. E. *Psicologia social dos estereótipos.* São Paulo: EPU, 2002.

RAPPAPORT, C. R. (Coord.); FIORI, W. R.; DAVIS, C. *Psicologia do desenvolvimento*. São Paulo: EPU, v.4, 1981.

ROCHA, C. M. F. *O espaço escolar em revista: práticas que produzem discursos e/ou discursos que produzem práticas.* (Monografia). Porto Alegre: UFRGS/Faced/PPGEDU, 1998.

______. *Desconstruções edificantes*: uma análise da ordenação do espaço como elemento do currículo. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS/Faced/PPGEDU, 2000.

SLYWITCH, M. V. Sociabilidade. *Desenvolvimento psicossocial da criança*: abordagem pediátrica e psicológica. São Paulo: Sarvier, 1988. p.70-4.

SOUZA, F. C. *Meninos e meninas na escola: um encontro possível?* Porto Alegre: Zouk, 2006.

SPATA, A. *Métodos de Pesquisa – ciência do comportamento e diversidade humana*. Tradução de A. B. P. Lemos. Rio de Janeiro: LTC, 2005.

VAITSMAN, J. *Flexíveis e plurais: identidade, casamento e família em circunstâncias pós-modernas*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

VIANNA, C. P.; UNBEHAUM, S. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. *Cadernos de Pesquisa*, v.34, n.121, p.77-104, jan.-abr. 2004.

VIANNA, C.; RIDENTI, S. Relações de gênero e escola: das diferenças ao preconceito. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Diferenças e preconceito na escola*: alternativas teóricas e práticas. 3.ed., São Paulo: Summus, p.93-105, 1998.

WHITAKER, D. C. A. Menino – Menina: sexo ou gênero? In: SERBINO, R. V.; GRANDE, M. A. R. L. (Orgs.). *A escola e seus alunos*: o problema da diversidade cultural. São Paulo: Unesp, p.31-52, 1995.

ZENHAS, A. *Estereótipos de gênero*. 2007. Disponível em: <www.educare.pt>. Acesso em: 14 mar. 2007.

8
A RELAÇÃO ENTRE EX-CÔNJUGES E ENTRE PAIS E FILHOS APÓS A SEPARAÇÃO CONJUGAL

Ana Carolina Villares Barral Villas Boas
Alessandra Turini Bolsoni-Silva

Introdução

A separação representa uma mudança na estrutura familiar que provoca alterações nas relações que seus membros estabelecem entre si, tanto entre os cônjuges quanto entre pais e filhos (Hetherington & Stanley-Hagan, 1999). Contudo, a separação não deve ser encarada apenas sob um ponto de vista negativo, já que pode ser uma solução positiva para as famílias quando os casais estão envolvidos em relações muito conflituosas (Martinez & Forgatch, 2002). Nesses casos, o fim da união conjugal pode representar um alívio não só para os pais, mas também para os filhos, muitas vezes expostos aos conflitos entre o casal parental (Ribeiro, 1989).

Apesar das altas taxas de divórcios e separações no Brasil (IBGE, 2007), este tema ainda tem recebido pouca atenção por parte de pesquisadores na área da Psicologia, considerando o número de publicações encontradas em periódicos nacionais frente ao volume de trabalhos internacionais. De acordo com Forgatch & DeGarmo (1999), crianças de famílias divorciadas estão expostas a uma série de dificuldades decorrentes da separação, tanto no curto quanto no longo prazo. Os problemas advindos da separação dos pais incluem depressão, baixo rendimento acadêmico, pobre relacionamento com pares e altas taxas de problemas de comportamento (Amato & Keith, 1991; Wood & Repetti; Roesch, 2004; Wolchik et al., 2000; Hetherington & Stanley-Hagan, 1999; Morrison & Cherlin, 1995; Emery & Tuer, 1993).

Segundo Morrison & Cherlin (1995), quando a separação ocorre, os três anos seguintes são descritos como um período de crise, caracterizado por

grandes mudanças na vida das crianças. Nessa fase, os filhos estariam mais vulneráveis, e os efeitos da separação parental seriam mais evidentes. Pesquisas baseadas em amostras de crianças cujos pais haviam se separado nos dois anos anteriores revelaram maiores efeitos negativos da separação (Amato & Keith, 1991), o que sugere que as crianças acabam desenvolvendo repertório para lidar com a nova situação familiar, bem como seus pais.

Além do tempo de separação, pesquisadores sugerem que a idade da criança também pode interferir na maneira como ela lida com o fato. Hetherington & Stanley-Hagan (1999) levantam a hipótese de que crianças mais novas encontrariam mais dificuldades para compreender as mudanças familiares e estariam propensas a culpar a si mesmas pelos acontecimentos. Wood et al. (2004) sugerem ainda que os filhos mais novos têm menos suporte social fora da família e, por isso, teriam mais dificuldades de adaptação à nova situação. Contudo, Amato (2000), em um estudo de revisão, salienta que ainda não há consenso sobre as consequências da separação para crianças mais novas.

No Brasil, são poucas as pesquisas publicadas em periódicos nacionais que abordam as consequências da separação conjugal para os filhos (ver, por exemplo, Ramires, 2004; Ribeiro, 1989; Souza, 2000). Ribeiro (1989) investigou as consequências do divórcio segundo a percepção de 23 adolescentes e observou o relato predominante de aspectos negativos da separação, embora fatores positivos também tenham sido mencionados, principalmente o fim das brigas entre os pais. O estudo confirma os achados da literatura que sugerem que os filhos reagem de diferentes maneiras à separação em função de fatores como a existência de conflitos, alterações na rotina e o relacionamento que se estabelece com a figura parental que sai de casa. Em outro estudo, Souza (2000) observou que as maiores dificuldades dos filhos estiveram relacionadas à pouca previsibilidade sobre os eventos cotidianos e às mudanças na rotina e no relacionamento familiar. Uma das principais mudanças referiu-se à redução do contato com o pai, embora os filhos também tenham mencionado alterações no relacionamento com a mãe, irmãos e amigos, o afastamento da família paterna e a aproximação da família materna, especialmente dos avós. Ramires (2004) também observou dificuldades dos filhos, crianças e adolescentes em lidar com a separação, principalmente os mais novos, e verificou a existência de fantasias e desejos de reunir a família, bem como sentimentos de perda e tristeza. Apesar disso, a

autora chama atenção para a não vitimização das crianças em função da separação, pois essa tendência gera sentimentos de culpa nos pais e pode levar à tentativa de compensar o filho por meio da flexibilização dos limites.

Atentos a essas mudanças que a separação conjugal produz no relacionamento familiar, Almeida et al. (2000) desenvolveram um estudo de intervenção com pais e filhos, após a separação, para promover a interação entre eles. O estudo mostrou dificuldades dos filhos em lidar com a ausência da figura parental não detentora da guarda, e dos pais, que apresentaram agressividade no relacionamento social, problemas em relação ao contato com o ex-cônjuge e na relação com os filhos. Segundo os autores, a intervenção contribuiu para que os pais buscassem manter relações mais amigáveis com os ex-cônjuges e mantivessem mais diálogos e interações positivas com os filhos.

O fato de nem todas as crianças apresentarem problemas em decorrência da separação dos pais tem levado pesquisadores a avaliar que fatores estão contribuindo para essa variabilidade (Amato, 2000; Morrison & Cherlin, 1995). Uma hipótese é a de que a relação entre o divórcio e problemas de comportamento é insuficiente, visto que a separação representa apenas uma etapa de uma série de transições que afetam as relações familiares. Matos (1983) salienta que pesquisas sobre o desenvolvimento infantil devem analisar características mais proximais do ambiente e que podem ajudar a compreender quais fatores são responsáveis pela variabilidade observada no comportamento das crianças. Por isso, os pesquisadores têm concentrado esforços em identificar as variáveis que podem interferir na maneira como a separação afeta a vida dos filhos (Pruett et al., 2003; Whiteside & Becker 2000; Wolchik et al., 2000). Como os estudos evidenciam que nem todas as crianças são igualmente afetadas pela separação dos pais, não é a separação *per se* que traz consequências negativas para os filhos, mas outras variáveis a ela relacionadas, por exemplo, as habilidades dos pais na educação da criança (Wolchik et al., 2000; Wood et al., 2004; Tein et al., 2004), a relação da família com a figura paterna e a existência de conflitos entre os ex-cônjuges (Amato, 2000; Amato & Keith, 1991; Pruett et al., 2003; Whiteside & Becker, 2000).

O estudo de Wolchik et al. (2000), por exemplo, sugere que práticas educativas maternas relacionadas à aceitação, como manter conversação com os filhos, minimizaram os efeitos negativos da separação para os filhos. Os autores levantaram a hipótese de que, ao manter diálogos com os filhos, as mães

poderiam ajudá-los a lidar com dificuldades advindas da transição na estrutura familiar, por exemplo, o medo do abandono em relação às figuras parentais. Dessa forma, as crianças poderiam encontrar nas mães uma fonte de apoio para compartilhar sentimentos e receios sobre a separação dos pais. Achados semelhantes foram encontrados nos estudos de Wood et al. (2004) e Tein et al. (2004), que também observaram uma relação entre as práticas educativas de mães separadas e o comportamento dos filhos.

Esses resultados indicam que a qualidade do contato entre mães e filhos parece ser um importante mediador dos efeitos da separação para as crianças (Forgatch & Degarmo, 1999; Wolchik et al., 2000). No período que se segue ao divórcio, muitas mães, em função do estresse e da sobrecarga, podem encontrar dificuldades no manejo da família, oferecendo menos suporte, sendo menos exigentes e comunicativas, expressando pouco afeto e apresentando menos consistência na disciplina (Hetherington, 1993). Wood et al. (2004) levantam a hipótese de que a falta de engajamento materno ocorre, pois esta população estaria mais propensa a apresentar sintomas depressivos que prejudicam suas habilidades educativas. Além disso, Emery & Tuer (1993) destacam que a exigência dos filhos, sentimentos de culpa e a ausência do parceiro podem contribuir para tornar as mães mais propensas ao uso de práticas coercitivas ou, ao contrário, serem muito permissivas.

Além das práticas educativas dos pais, a existência ou não de conflitos entre os casais também representa um aspecto importante de como a separação pode afetar a vida das crianças, o que a literatura tem reportado ao tratar dos efeitos negativos dos conflitos para os filhos (Davies & Cummings, 1994; Grych & Fincham, 1990). Embora Clarke-Stewart et al. (2000) não tenham observado relação entre conflitos entre os ex-cônjuges e o comportamento dos filhos, consideram que o resultado de seu estudo pode ser função do fato de que as crianças ainda eram bebês quando os pais se separaram. Como salientam Heavey et al. (1994), a separação não significa o fim dos conflitos entre os cônjuges.

Tendo em vista que, quando os pais se separam, a maioria das crianças vive com suas mães, é de se esperar que, com o aumento nas taxas de separação conjugal (IBGE, 2005), um número cada vez maior de crianças viverá em local diferente de seus pais (Dunn, 2005). Como destaca Amato (2000), a separação implica mudanças no contexto em que as crianças são cuidadas e socializadas, principalmente porque, em mais da metade das separações con-

jugais, há filhos menores de 18 anos de idade, crianças e adolescentes, que ficam sob a guarda das mães em, aproximadamente, 90% dos casos (IBGE, 2005), vivendo, portanto, em família monoparentais.

Além disso, de acordo com Clarke-Stewart et al. (2000), embora muitos pesquisadores tenham investigado os efeitos da separação para escolares e adolescentes, estudos sobre a separação de casais com crianças mais novas ainda são escassos. Essa visão é corroborada por Pruett et al. (2003), segundo os quais, apesar de se saber relativamente pouco sobre famílias de crianças muito jovens, estas representam um dos subgrupos mais vulneráveis em se tratando de famílias separadas. Para esses autores, os desafios do desenvolvimento infantil nessa faixa etária são maiores diante da separação conjugal, uma vez que as necessidades da criança quanto à segurança, confiança, autonomia e paciência, que caracterizariam esse período do desenvolvimento, são confrontadas com a exaustão e o estresse que acompanham a separação.

Portanto, investigar o relacionamento entre os ex-cônjuges e entre pais e filhos, após a separação, pode oferecer informações relevantes sobre o contexto de desenvolvimento das crianças. Tal conhecimento teria não só implicações teóricas, mas práticas, uma vez que poderia auxiliar na elaboração de propostas de intervenção na medida em que ajudaria a identificar as dificuldades para que pais e filhos lidem de maneira satisfatória com a separação. Nas palavras de Amato (2000), a prioridade das pesquisas é continuar a investigar as contingências que determinam se a separação terá consequências positivas, negativas ou neutras para adultos e crianças. Dessa forma, este estudo teve por objetivo investigar qual a relação entre mãe e filho com o pai da criança, após a separação, com foco no relacionamento entre os ex-cônjuges e no contato e participação do pai na vida dos filhos.

Método

Participantes

Participaram deste estudo 43 mães de crianças de ambos os sexos, com idade entre 4 e 6 anos, matriculadas em nove Escolas Municipais de Educação Infantil (Emeis) de uma cidade do interior do Estado de São Paulo.

As participantes foram selecionadas por meio da colaboração das professoras das Emeis, que indicaram, entre seus alunos do Jardim I ao Pré, aqueles que eram filhos de pais separados. Os critérios para participação das mães foram: a) ser mãe biológica; b) residir com a criança e ser sua cuidadora; b) estar separada há, no mínimo, seis meses; c) não estar vivendo maritalmente com um companheiro; d) não ter se casado novamente após a separação; d) ter tido, no mínimo, um ano de união estável ou casamento civil; e e) residir na cidade onde o estudo foi realizado.

A idade média das crianças foi de 4,8 anos, sendo que 60% eram do sexo masculino. As crianças tinham, em média, 2,7 anos na época da separação dos pais. Quanto às mães, a idade média foi de 30,5 anos e tinham, em média, 2,1 filhos que tinham idades entre 1 mês e 22 anos.

Verificou-se que 42% das participantes realizaram um casamento civil com o ex-cônjuge, enquanto 58% mantiveram uma união informal. O tempo médio de união conjugal foi de 6,8 anos, sendo que 14% das participantes ainda estavam casadas com o ex-cônjuge e separadas apenas informalmente. Entre as demais, 49% eram solteiras, 32% estavam divorciadas ou separadas judicialmente e 5% não informaram o estado civil. As participantes estavam separadas do ex-cônjuge há, em média, 2,5 anos.

Quanto à escolaridade, 39% tinham o Ensino Médio completo, 26% tinham o Ensino Fundamental incompleto e 26%, o Fundamental completo. As mães que tinham nível superior corresponderam a 9% do total. No que diz respeito ao emprego, 74% das mães trabalhavam, ainda que de maneira inconstante, e 65% trabalhavam fora de casa. A ocupação das participantes, em sua maioria, pertencia à categoria de trabalhadores dos serviços, vendedores do comércio em lojas e mercados, composta por 48% das mães. As demais ocupações foram classificadas como profissionais das ciências e artes (12%); trabalhadores de serviços administrativos (5%); trabalhadores da produção de bens (5%). Uma participante não informou a natureza de sua atividade.

Sessenta e sete por cento dos ex-cônjuges contribuíam financeiramente, embora algumas das participantes tenham relatado que atrasos no pagamento da contribuição eram frequentes e 53% estavam insatisfeitas com o valor pago. Em 39% dos casos, havia uma medida judicial que determinava o pagamento da pensão, enquanto para 28%, a contribuição fazia parte de um acordo informal entre os pais da criança. Além disso, 62% das mães contavam com

auxílio financeiro de outras pessoas, principalmente dos avós maternos (46%). Considerando todos que contribuíam com a renda familiar, 35% das famílias tinham renda de até R$ 500, 23% de até R$ 1.000, 21% de até R$ 1.500 e 19% recebiam acima de R$ 2.000.

Instrumentos

As participantes responderam aos seguintes instrumentos para a coleta de informações:

- Questionário Sociodemográfico elaborado para este estudo com a finalidade de investigar fatores sociais e demográficos sobre as participantes e suas famílias.
- Roteiro de Entrevista sobre o Relacionamento com o Ex-Cônjuge, instrumento elaborado para esta pesquisa a partir das questões do Roteiro de Entrevista de Habilidades Sociais Educativas Parentais (Bolsoni-Silva, 2008) que avaliam o entendimento entre os casais sobre a educação dos filhos e a comunicação após a separação. É composto por sete questões que investigam como a mãe avalia sua relação e a da criança com o pai, após a separação, o entendimento sobre a educação dos filhos e a participação do genitor na vida da criança. A entrevista é composta por questões abertas e fechadas.

Procedimento de coleta de dados

O projeto da presente pesquisa, em conformidade com as normas de ética da Resolução 196/96 do CNS, foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Unesp-Bauru e autorizado pela Secretaria da Educação do município onde foi desenvolvido.

As escolas foram contatadas, e as professoras assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido após compreenderem os objetivos da pesquisa. Inicialmente, foi solicitado às professoras que indicassem filhos de pais separados, e o próximo passo consistiu em localizar as famílias. As que aceitaram participar foram entrevistadas em suas residências ou em locais reservados nas escolas. Antes do início das entrevistas com as mães, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual foi assinado para registro da anuência das participantes. Em seguida, foram aplica-

dos os instrumentos selecionados. A entrevista sobre a relação com o ex--cônjuge foi gravada em áudio e posteriormente transcrita.

Procedimento de análise de dados

Para o tratamento às informações coletadas com o Roteiro de Entrevista Sobre o Relacionamento com o Ex-Cônjuge, inicialmente atribui-se escore às respostas dadas às questões fechadas e, assim, as respostas *bom* ou *frequentemente* receberam escore dois; *regular* ou *algumas vezes*, escore um e, *ruim* ou *quase nunca/nunca*, escore zero, calculando-se a frequência de ocorrência das respostas maternas. Realizou-se, em seguida, uma análise de conteúdo das respostas que descreviam especificidades de cada questão cujos resultados foram organizados em tabelas e gráficos.

Para verificar se havia relação entre o relacionamento da mãe e o da criança com o pai, foram investigadas possíveis associações entre as respostas das participantes às questões de números 1, 2, 4, 6 e 7 do roteiro. O teste não paramétrico de Spearman foi empregado para verificar se havia correlações entre os escores das participantes nesses itens. Os resultados dessa análise foram organizados em uma tabela que apresenta o valor das correlações.

Resultados

Sobre a relação da mãe com o ex-cônjuge, 35% das participantes consideraram boa a sua relação, enquanto 37% avaliaram-na como regular e 28% disseram que ela era ruim. Entretanto, ao descreverem aspectos do relacionamento, as participantes mencionaram, principalmente, aspectos negativos. Cinquenta e três por cento delas disseram que o pai não se preocupa com a criança, não ajuda em sua educação e que tem problemas com o pagamento da pensão; 12% relataram que o pai envolve os filhos em assuntos da relação com a ex-mulher e outras 12% disseram que o ex-cônjuge é agressivo. Vinte e três por cento informaram que o ex-cônjuge atende às solicitações da ex-mulher, preocupa-se com o filho e ajuda em sua educação.

No que refere à possibilidade de as participantes contarem com o ex-cônjuge para resolver problemas relacionados ao filho, 35% das mães disseram receber ajuda do pai da criança, pois, segundo elas, o ex-cônjuge é atencioso

e dispõe-se a ajudar. Contudo, 65% das participantes informaram que não podem contar com o ex-cônjuge e, quando pedem auxílio, o pai não ajuda e não sabe o que acontece com a criança.

A respeito da comunicação entre os pais, 21% das mães disseram que o contato ocorre frequentemente; 33%, algumas vezes e 46% relataram que quase nunca/nunca têm contato com o ex-cônjuge. Considerando somente estas últimas participantes (n = 20), verificou-se que, para 60% delas, a comunicação não existe, porque o pai não se interessa e não ajuda a criar o filho, enquanto 40% disseram que a própria mãe restringiu ou evita o contato. Além dessas razões, 30% mencionaram a mágoa e os desentendimentos que existem entre eles e outros 20% atribuíram a não comunicação ao fato de que o pai mora longe ou não há meios de contatá-lo.

Oitenta por cento das mães consideram que a falta de comunicação com o ex-parceiro traz prejuízos, entre os quais o fato de que o filho sofre com a falta e distância do pai; de que é mais difícil para a mãe criar a criança sozinha; o pai não vai participar da educação do filho e porque os filhos percebem e sofrem com os conflitos entre eles. Já 20% das mães relataram que a falta de comunicação não traz prejuízo algum, pois consideravam melhor manter distância do ex-cônjuge, já que assim não havia desentendimentos e o pai não dava mau exemplo ao filho.

O Gráfico 1 apresenta as situações e os assuntos das conversas que as mães estabelecem com seus ex-cônjuges.

As mães disseram conversar com o pai da criança, principalmente quando o ex-cônjuge entra em contato, telefonando ou indo até a casa da família. Também relataram que procuram pelo ex-marido, porém com uma frequência menor. Os filhos são o principal assunto das conversas, seguido por questões financeiras, tais como cobranças sobre o pagamento da pensão, e o que o pai precisa fazer em relação ao filho. Também foram mencionados assuntos que tratam do relacionamento entre pai e mãe, por exemplo, a possibilidade de reatarem o casamento.

Quanto ao entendimento entre os pais sobre a educação do filho, 30% das mães disseram que frequentemente se entendem com o ex-companheiro sobre a educação da criança, enquanto 30% consideram que isso ocorre algumas vezes e 40%, quase nunca/nunca. Cabe mencionar que essa questão envolvia apenas as participantes cujo contato com o ex-companheiro ocorria frequentemente ou algumas vezes (n = 23).
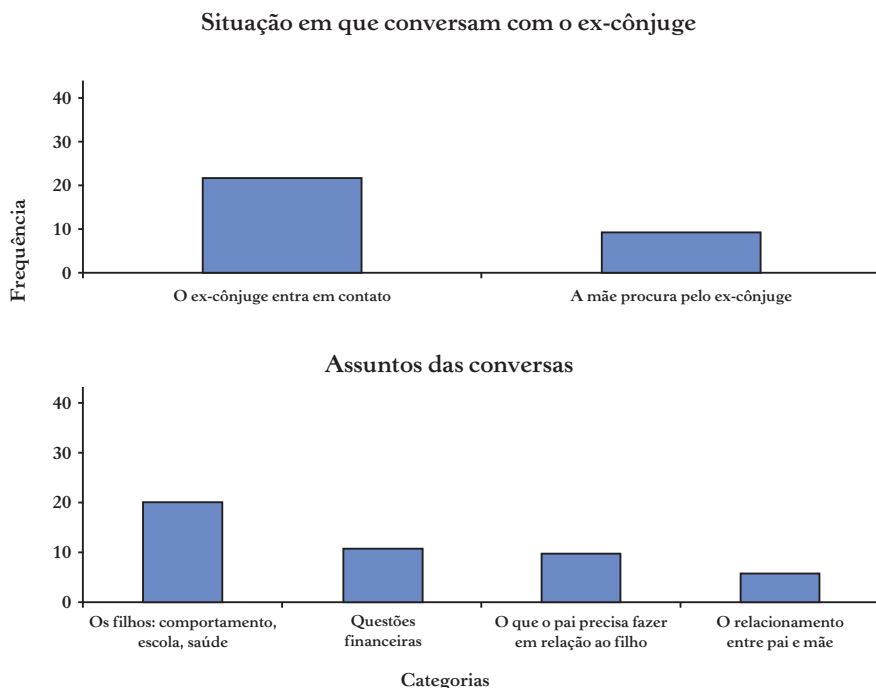
Gráfico 1. Frequência das categorias que descrevem as situações em que os pais conversam e os assuntos das conversas

Entre as participantes que disseram haver entendimento com ex-cônjuge frequentemente ou algumas vezes, 50% justificaram afirmando que o pai da criança aprovava a educação dada pela mãe ao filho, 43% relataram que os pais respeitavam as atitudes em relação à criança e não desautorizavam um ao outro, 29% disseram que educavam da mesma maneira ou tinham a mesma opinião e 21% contaram que havia concordância, pois este não opinava a respeito.

Com relação às mães que concordavam algumas vezes ou quase nunca/nunca, todas disseram que o pai não estabelecia limites e deixava a criança fazer o que queria, sem se preocupar em educar. Outras 44% citaram ainda que o ex-cônjuge discordava das atitudes da mãe, culpando-a pelo que o filho fez de errado, 44% relataram que o pai era agressivo, impaciente com o filho, 25% não conversavam a respeito e cada um agia de um jeito e 19% achavam que o pai dizia coisas inapropriadas para a criança.

O Gráfico 2 descreve as formas como as mães relataram agir quando discordavam do ex-cônjuge em relação à educação do filho, bem como as reações paternas.
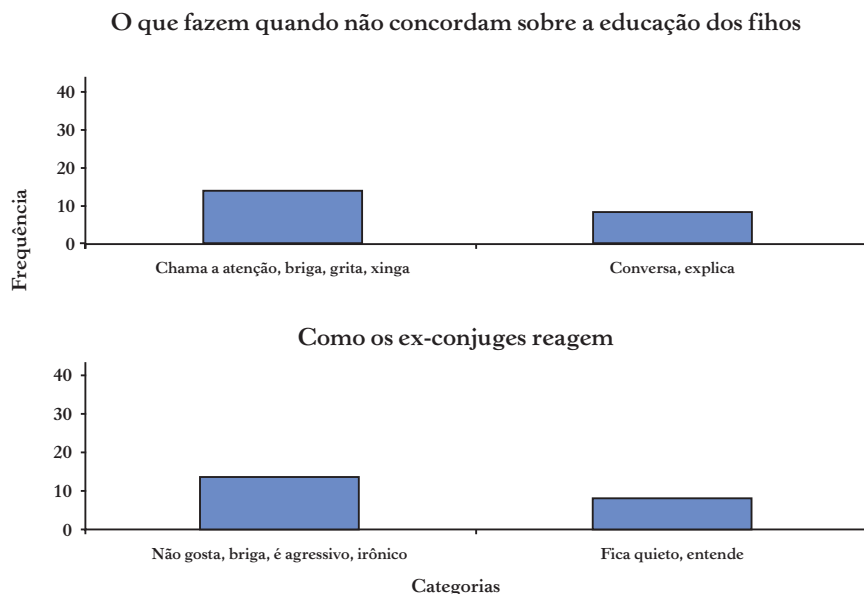
Gráfico 2. Frequência das categorias que descrevem como as mães agem quando discordam do ex-cônjuge em relação à educação da criança e as reações dos pais

Diante da discordância com o pai da criança quando o assunto é a educação do filho, as participantes relataram que chamam a atenção, ficam bravas ou brigam com o ex-marido e, com menor frequência, disseram que conversam. As reações paternas parecem variar de acordo com o comportamento das mães, pois os pais ou não gostam, brigam, são agressivos ou irônicos, ou ficam quietos, entendem, embora esta última categoria tenha sido citada com menor frequência. A forma como as mães agem e as reações dos pais mostra que, para algumas famílias, ainda há conflitos entre os ex-cônjuges ao tratar da educação dos filhos, embora uma parte das participantes relate haver diálogo nessas situações.

Quando questionadas se conversavam com os filhos sobre o pai, 72% das participantes responderam que "sim", ou seja, frequentemente ou algumas vezes. Por outro lado, 28% das participantes contaram que quase nunca ou nunca falavam sobre o pai com a criança. O Gráfico 3 mostra as situações em

que as participantes conversam sobre o pai da criança, como as mães se sentem e o que dizem sobre o ex-cônjuge, bem como quais as reações dos filhos.
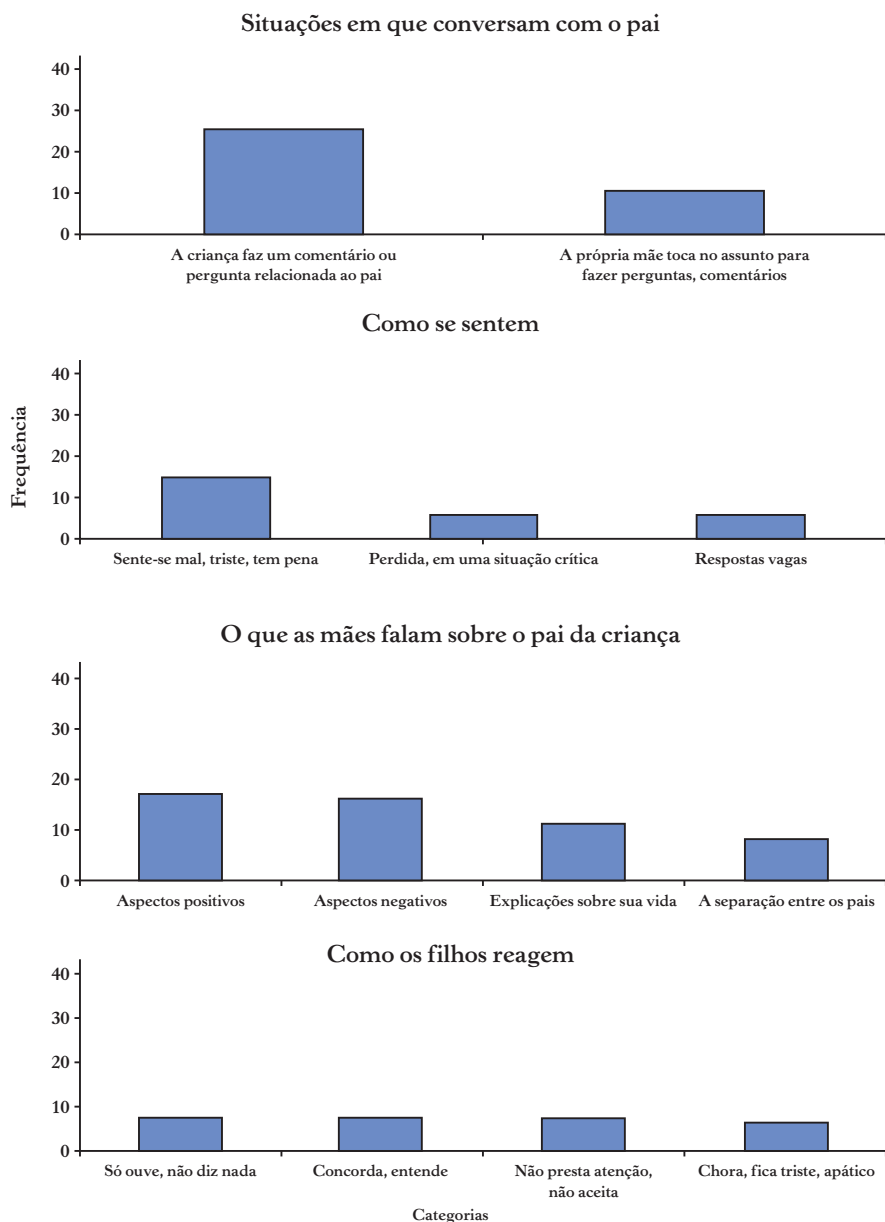
Gráfico 3. Frequência das categorias que descrevem as situações, sentimentos, assuntos e reações dos filhos quando as mães conversam sobre o pai

As participantes relataram falar do ex-cônjuge, principalmente, quando o filho toca no assunto, ou seja, faz um comentário ou pergunta relacionada ao pai. As demais situações referem-se a momentos em que a própria mãe toca no assunto, seja quando está com problemas com o ex-cônjuge, diante de pedidos da criança, por exemplo, para passear, ou quando a criança retorna da casa do pai. As respostas mais frequentes quando questionadas sobre como se sentiam ao falar do ex-cônjuge foram mal, triste, com pena, perdidas, em uma situação difícil ou, ainda, respostas vagas, como "normal".

Os diferentes assuntos sobre os quais as mães conversam com o filho a respeito do pai foram citados com frequência semelhante e referem-se a dizer coisas positivas sobre o ex-cônjuge, por exemplo, que ele é honesto e ama a criança; coisas negativas, tais como, o pai não ajuda a família, não paga a pensão e não se importa com a criança; dar explicações sobre a vida do ex-cônjuge, dizendo que está trabalhando, mora longe; e abordar a separação entre os pais. Segundo relato das mães, as reações das crianças são diversas, pois há aquelas que apenas ouvem, não dizem nada, outras que concordam, aquelas que não prestam atenção, não aceitam o que a mãe diz ou, ainda, choram, ficam tristes, apáticas.

A respeito do contato da criança com o pai, 42% das crianças quase nunca/nunca tinham contato com o pai, e as demais tinham contato algumas vezes (35%) ou frequentemente (23%). Quanto às crianças que frequentemente ou algumas vezes tinham contato com pai (n = 25), vale ressaltar que para 17 delas o contato se dava pessoalmente, enquanto para oito crianças o contato ocorria mais por telefone do que pessoalmente. Já entre as crianças que quase nunca/nunca tinham contato com o pai (n = 18), nove tinham contato aproximadamente mensal; cinco, a cada dois ou três meses; quatro não tinham contato algum há mais de um ano e uma criança não conhecia o pai.

Considerando somente as crianças que frequentemente ou algumas vezes tinham contato com a figura paterna (n = 25), 76% delas, quando estão juntas com o pai, iam passear, 48% brincavam, assistiam à televisão e 40% das crianças conversavam com o genitor. As atividades descritas pelas participantes mostram que o contato das crianças com os pais parecia voltado, essencialmente, para o lazer, haja vista que passeios e brincadeiras foram as atividades mais citadas.

Segundo avaliação de suas mães, 60% dessas crianças tinham uma boa relação com o pai, 24% tinham uma relação regular e para 16% o relaciona-

mento era ruim. A maioria das mães (64%) justificou sua avaliação sobre o relacionamento entre pai e filho dizendo que o pai é atencioso e deixa a criança feliz. Por outro lado, 32% das respondentes relataram que o ex-cônjuge não estabelece limites e faz tudo que a criança quer, 24% afirmaram que o pai não dá carinho ou atenção ao filho e 8% disseram ainda que há desentendimentos entre eles.

No que diz respeito à participação paterna na vida da criança, poucas mães (16%) avaliaram a participação do ex-cônjuge na vida do filho como boa, enquanto uma proporção maior, representada por 49% das respondentes, consideram a participação paterna ruim (ou inexistente, no caso das crianças que não tinham contato com o pai). Trinta e cinco por cento das mães disseram que o pai tem uma participação regular na vida do filho. Aquelas que consideraram "boa" a participação do ex-cônjuge justificaram sua avaliação dizendo que o pai colabora e presta ajuda à mãe (42,8%), ou que ele é atencioso com a criança e preocupa-se com o filho (7,4%). Por outro lado, quando questionadas sobre o que poderia ser diferente, as principais reivindicações das mães foram de que o pai deveria passar mais tempo com o filho e dar mais atenção à criança (76%). Quarenta e dois por cento das participantes disseram que o pai deveria ajudar a mãe a criar o filho, 12% afirmaram que ele deveria auxiliar financeiramente, 13% falaram que o genitor deveria demonstrar que se preocupa com a criança e 5% disseram que o pai tem de cumprir as promessas que faz para a criança. Duas mães disseram que não havia nada que pudesse ser diferente, pois o que o ex-cônjuge faz é suficiente.

Discussão

Sobre a relação da mãe com o ex-cônjuge, considera-se que, embora houvesse uma diversidade na forma como as participantes avaliaram o relacionamento, no geral, os resultados sugerem a existência de conflitos entre os ex-cônjuges, especialmente ao se levar em conta a avaliação materna sobre o suporte escasso ou inexistente prestado pelo pai à família, tanto no que se refere aos aspectos financeiros quanto à educação do filho. Visto que muitos pais não contribuíam financeiramente e quase a totalidade das mães estava insatisfeita com o valor da contribuição, presume-se que haja discordâncias

sobre essas questões, principalmente porque um dos assuntos mais frequentes das conversas entre os pais referia-se a questões financeiras. Essas situações podem contribuir para deterioração do relacionamento entre os pais, mesmo após a separação. Como afirma Hetherington (1993), negociações sobre deveres e obrigações dos ex-cônjuges contribuem para o aumento nos conflitos, o que, por sua vez, pode ter efeitos negativos sobre o desenvolvimento dos filhos, como tem sido reportado na literatura (Emery, 1982; Davies & Cummings, 1994; Pawlak & Klein, 1997).

Segundo Davies & Cummings (1994), a adaptação da criança à separação é comprometida quando ela está exposta aos conflitos, que contribuem para as dificuldades observadas. O filho colocado no meio dos conflitos entre os pais pode ficar confuso sobre de quem deve gostar e em qual genitor pode confiar (Dantas et al., 2004). Todavia, salientam Emery & Tuer (1993), mesmo quando as crianças não estejam diretamente envolvidas nos conflitos parentais, a distância emocional entre os pais cria um dilema para os filhos quanto à sua lealdade para com um ou outro genitor, além de dificultar a manutenção de uma relação próxima com ambos os pais.

Porém, é importante notar que algumas participantes (30%) relataram haver não só uma boa relação com o ex-cônjuge, mas também um contato que ocorria frequentemente ou algumas vezes, tanto entre os pais quanto entre pais e filhos. A boa relação entre os pais, caracterizada, por exemplo, pelo diálogo e oferecimento de apoio, pode favorecer a relação entre a figura paterna e os filhos após a separação, tal como observaram Pruett et al. (2003), cujo estudo sugere uma associação entre a relação entre os pais e a relação entre pais e filhos. E remete, ainda, ao que afirma Dunn (2005), segundo a qual a cooperação, o suporte e a comunicação entre os ex-cônjuges estão positivamente associados a uma relação de afeto entre pai e filho, o que seria importante para o desenvolvimento da criança. Além disso, destaca a autora, a associação entre uma relação de afeto entre pai e filho e o bem-estar da criança seria particularmente mais forte para aquelas que vivem apenas com suas mães.

Apesar da insatisfação materna quanto à participação do ex-cônjuge na vida do filho, observou-se que os pais procuravam mais pela família do que o inverso, o que sugere que as mães tomavam menos iniciativa para contatar o ex-cônjuge e não pareciam estimular tal aproximação. Algumas mães relataram evitar o contato com o ex-cônjuge, talvez porque o pai não ajudasse a

cuidar da criança ou porque assim evitariam discussões, como mencionaram algumas participantes. Embora as mães tenham relatado a expectativa de que os pais participassem mais da vida dos filhos, conforme Dantas et al. (2004), em diversos casos, as próprias mães, diante da dificuldade em lidar com a separação, podem dificultar o contato entre pais e filhos, sugerindo uma ambivalência em sua postura de, por um lado, exigir maior participação e, por outro, não deixar os pais se aproximarem. Tal hipótese é em parte respaldada pelos resultados do presente trabalho, haja vista o relato de uma participante de que, se o pai não cumpria suas obrigações de oferecer auxílio financeiro, não tinha direitos sobre a criança. Como afirmam Pruett et al. (2003), o principal cuidador da criança pode usar o contato do pai com o filho como recompensa ou punição para o ex-cônjuge, dependendo da relação entre eles.

Segundo Dunn (2005), as disputas entre os ex-cônjuges e a obstrução do contato com o pai demonstram como a relação entre o pai e a criança depende do relacionamento entre pais e mães. Dessa forma, parece evidente que o relacionamento entre os pais também precisa ser levado em conta em pesquisas sobre o comportamento infantil após a separação, o que remete à perspectiva de Hetherington & Stanley-Hagan (1999). Para esses autores, o bem-estar da criança está associado ao bem-estar dos pais e à relação entre eles. Contudo, cabe lembrar que as informações sobre a relação entre a mãe e o pai da criança e entre pai e filhos basearam-se apenas na avaliação materna, o que está mais sujeito a vieses individuais.

Sobre o entendimento entre os pais no que tange à educação do filho, observou-se diversidade nas respostas maternas, lembrando que essa questão foi feita apenas para as mães que, frequentemente ou algumas vezes, tinham contato com o ex-cônjuge. Quando há entendimento entre os pais sobre a educação do filho, supõe-se que haja maior consistência na forma de educar a criança, o que pode prevenir o surgimento de problemas de comportamento (Bolsoni-Silva, 2003). A principal razão para os desentendimentos consistiu no fato de os pais não disciplinarem os filhos, caracterizando, portanto, um estilo indulgente ou negligente dos genitores, o que, segundo Amato & Gilbreth (1999), pouco contribuiria para o desenvolvimento da criança.

Além de a discordância poder gerar práticas inconsistentes, essas questões podem aumentar os conflitos entre os pais e afetar negativamente os filhos. Os resultados do estudo de Sobolewski & King (2005) sugerem que,

quando os pais mantêm uma relação de cooperação e dividem responsabilidades na educação da criança, estreita-se o elo entre pai e filho por meio do contato mais frequente e maior qualidade da relação entre eles, além do maior envolvimento paterno na vida da criança. Contudo, ressalvam os autores, desentendimentos entre os ex-cônjuges devem ser esperados quando há contato entre eles após a separação. Considerando que os casais estavam separados, pode-se supor que alguns ainda encontrem dificuldades para resolver desentendimentos, já que o fim da união não significa o fim dos conflitos (Heavey et al., 1994). E embora uma parte das participantes relate conversar com o ex-cônjuge quando há discordância sobre a educação do filho, sugerindo uma boa relação entre eles, outras mães disseram brigar nessas ocasiões, o que, por outro lado, poderia levar a reações também agressivas por parte dos pais. Os conflitos entre os pais podem trazer dificuldades para as crianças, principalmente se estas forem envolvidas nos desentendimentos e, sendo assim, podem ser importantes preditores do comportamento infantil após a separação (Amato & Keith, 1991). Isso significa que é a maneira como os conflitos são resolvidos que pode ser funcional ou disfuncional e afetar ou não o desenvolvimento das crianças (Heavey et al., 1994).

De modo geral, observou-se que o contato entre as crianças e o pai era restrito e seus encontros eram voltados, sobretudo para o lazer, além de que o pai pouco exercia a função de educar os filhos e estabelecer disciplina, o que, cabe lembrar, constituía-se como uma das principais razões para os desentendimentos com as mães. Dantas et al. (2004) supõem que, face à diminuição do tempo que os filhos passam com seus pais após a separação, estes buscam uma vivência que compense sua ausência diária. Amato & Gilbreth (1999) afirmam que pais separados buscam assegurar que as crianças gostem de estar em sua companhia e, por isso, levam-nos para passeios e não se engajam em cuidar de tarefas escolares ou estabelecer limites. Esse tipo de contato, entretanto, pode trazer prejuízos para a relação, uma vez que a isenção de responsabilidade do pai cria vínculos frágeis entre pais e filhos, sinalizando ainda pouco compromisso com sua educação (Dantas et al., 2004). E tendo em vista que a separação ocorreu quando parte das crianças ainda era bebê e uma delas nem havia nascido, para aquelas que não tiveram um convívio cotidiano com seus pais, a relação e o vínculo entre eles depende apenas do contato após a separação. Os pais que têm pouco contato com os filhos e estão distantes dos eventos do dia a dia não só perdem a inti-

midade da rotina diária, mas também têm mais dificuldade para lidar com questões relacionadas à disciplina (Dunn, 2005). Entretanto, é interessante notar que a pouca participação dos pais na educação dos filhos não parece ocorrer apenas quando as famílias estão separadas, haja vista que Bolsoni-Silva (2003), em uma pesquisa com pais casados, também observou serem as mães as que mais se ocupavam da educação das crianças.

Sobre as conversas entre mães e filhos a respeito do pai, embora com baixa frequência, algumas mães disseram conversar com a criança quando estavam com problemas com o ex-cônjuge, sugerindo que o relacionamento entre os ex-cônjuges interfere nas habilidades maternas envolvidas na comunicação. Ainda que assuntos relacionados ao pai representassem um tema suscitado por mais da metade das crianças, os resultados sugerem que as mães encontravam dificuldades nessas ocasiões, haja vista os sentimentos relatados na situação, como tristeza e pena. Além disso, o fato de algumas mães destacarem aspectos negativos sobre o pai pode trazer dificuldades para as crianças, como mostraram algumas das reações na situação, por exemplo, de tristeza (ver Gráfico 3). Verbalizações negativas da mãe sobre o pai, tais como "ele não gosta do filho"; podem gerar ainda mais sofrimento para as crianças, principalmente em se tratando de pré-escolares. Isso porque crianças mais jovens tenderiam a compreender as razões da separação de forma pouco realista, culpar a si mesmas e sentir medo de serem abandonadas (Hetherington et al., 1998). No caso das crianças que pouco conviveram com seus pais, talvez a maior referência sobre o pai seja o que suas mães diziam a respeito do genitor. Sendo assim, o fato de afirmarem que o pai não se importa com a criança pode trazer dificuldades para a relação entre pais e filhos. Por isso, salienta Dunn (2005), é importante investigar em que medida as mães separadas influenciam os sentimentos da criança em relação aos pais.

Apesar de o conflito entre os pais não ter sido sistematicamente investigado, alguns resultados sugerem que eles ainda estão presentes na relação entre os ex-cônjuges, haja vista, por exemplo: a) o contato restrito entre alguns ex-cônjuges; b) a existência de discordâncias em relação à educação da criança; c) as verbalizações negativas das mães a respeito do pai durante conversas com os filhos. Embora a separação possa representar, para os filhos, a saída de um ambiente familiar aversivo quando o conflito entre os pais é intenso e crônico, a falta de cooperação entre os pais e a hostilidade entre eles

após a separação é um preditor consistente de consequências negativas para o desenvolvimento dos filhos (Amato, 2000). Ademais, altos níveis de conflito parental podem estar relacionados a um menor envolvimento paterno na vida da criança e a uma visão menos positiva do ex-cônjuge por parte da mãe (Pruett et al., 2003).

Esses resultados apontam para a importância de intervenções que abordem a relação das mães com o ex-cônjuge e as ajudem a lidar com a separação, especialmente quando se trata de conversar com os filhos sobre o pai. Entende-se que, quando as mães falam do afeto parental independentemente da separação, como dizer que o pai será sempre pai da criança, pode ajudar a minimizar sentimentos de abandono do filho (Hetherington et al., 1998) e dificuldades em lidar com a ausência da figura parental não detentora da guarda (Almeida et al., 2000). É importante atentar para o fato de que mais da metade dos filhos toca em assuntos relacionados ao pai, embora as mães não saibam como agir na situação, como anteriormente discutido. Dessa forma, considera-se que este estudo pode trazer contribuições para ampliar o conhecimento o relacionamento conjugal e entre pais e filhos em famílias de pré-escolares após a separação.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, C. G. et al. Pais separados e filhos: análise funcional das dificuldades de relacionamento. *Estudos de Psicologia*, v.17, n.1, p.31-43, 2000.

AMATO, P. R. The consequences of divorce for adults and children. *Journal of Marriage and the Family*, v.62, n.4, p.1.269-1.287, 2000.

AMATO, P. R.; GILBRETH, J. G. Nonresident fathers and children's well-being: a meta-analysis. *Journal of Marriage and the Family*, v.61, n.3, p.557-573, 1999.

AMATO, P. R.; KEITH, B. Parental divorce and the well-being of children: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, v.11, n.1, p.26-46, 1991.

BOLSONI-SILVA, A. T. *Habilidades sociais educativas, variáveis contextuais e problemas de comportamento*: comparando pais e mães de pré-escolares. 2003. 151f. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2003.

CLARKE-STEWART, K. A. et al. Effects of parental separation and divorce on very young children. *Journal of Family Psychology*, v.14, n.2, p.304-326, 2000.

DANTAS, C. et al. *Paternidade:* considerações sobre a relação pais-filhos após a separação conjugal. Paidéia, v.14, n.29, p.349-359, 2004.

DAVIES, P. T.; CUMMINGS, E. M. Marital conflict and child adjustment: an emotional security hypothesis. *Psychological Bulletin*, v.116, n.3, p.387-411, 1994.

DUNN, J. Daddy doesn't live here any more. *The Psychologist*, v.18, n.1, p.28-31, 2005.

EMERY, R. E. Interparental conflict and the children of discord and divorce. *Psychological Bulletin*, v.92, n.2, p.310-330, 1982.

EMERY, R. E.; TUER, M. Parenting and the marital relationship. In: LUSTER, T.; OKAGALI, L. (Orgs.). *Parenting: an ecological perspective*. Hillsdate: Laurence Eilbaum, 1993. p.121-148.

FORGATCH, M. S.; DEGARMO, D. S. Parenting through change: an effective prevention program for single mothers. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, v.67, n.5, p.711-724, 1999.

GRYCH, J. H.; FINCHAM, F. D. Marital conflict and children's adjustment: A cognitive-contextual framework. *Psychological Bulletin*, v.108, n.2, p.267-290, 1990.

HEAVEY, C. L. et al. Marital conflict and divorce: A developmental family psychology perspective. In: WEINER, I. B.; L'ABATE, L. (Orgs.). *Handbook of developmental family psychology and psychopatology*. New York: Wiley, 1994. p.221-242.

HETHERINGTON, E. M. An overview of the Virginia longitudinal study of divorce and remarriage with a focus on early adolescence. *Journal of Family Psychology*, v.2, n.1, p.39-56, 1993.

HETHERINGTON, E. M.; STANLEY-HAGAN, M. The adjustment of children with divorced parents: a risk and resiliency perspective. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v.40, n.1, p.129-140, 1999.

HETHERINGTON, E. M. et al. What matters? What does not? Five perspectives on the association between marital transitions and children's adjustment. *American Psychologist*, v.53, n.2, p.167-184, 1998.

IBGE. *Estatísticas do Registro Civil 2007*. Volume 34. Rio de Janeiro: IBGE, 2007. p.1-178. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/registrocivil/2007/registrocivil_2007.pdf>. Acesso em: jul. 2009.

MATOS, M. A. *A medida do ambiente de desenvolvimento infantil*. Psicologia, v.9, n.1, p.5-18, 1983.

MORRISON, D. R.; CHERLIN, A. J. The divorce and young children's well-being: a prospective analysis. *Journal of Marriage and the Family*, v.57, n.3, p.800--812, 1995.

PAWLAK; J; KLEIN, H. A. Parental conflict and self-esteem: the rest of the story. *The Journal of Genetic Psychology*, v.158, n.3, p.303-313, 1997.

PRUETT, M. K. et al. Family and legal indicators of child adjustment to divorce among families with young children. *Journal of Family Psychology*, v.17, n.2, p.169-180, 2003.

RAMIRES, V. R. R. As transições familiares: a perspectiva de crianças e pré-adolescentes. *Psicologia em Estudo*, v.9, n.2, p.183-193, 2004.

RIBEIRO, M. A. Separação conjugal: o que os filhos acham e como se sentem. *Estudos de Psicologia*, v.6, n.2, p.25-40, 1989.

SOBOLEWSKI; J. M.; KING, V. The importance of the coparental relationship for nonresident fathers' ties to children. *Journal of Marriage and Family*, v.67, n.5, p.1196-1212, 2005.

SOUZA, R. M. Depois que papai e mamãe se separaram: um relato dos filhos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v.16, n.3, p.203-211, 2000.

TEIN, J. et al. How did it work? Who did it work for? Mediation in the context of a moderated prevention effect for children of divorce. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, v.72, n.4, p.617-624, 2004.

WHITESIDE, M. F., BECKER, B. J. Parental factors and young child's postdivorce adjustment: a meta-analysis with implications for parenting arrangements. *Journal of Family Psychology*, v.14, n.1, p.5-26, 2000.

WOLCHIK, S. A. et al. Maternal acceptance and consistency of discipline as buffers of divorce stressors on children's psychological adjustment problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, v.28, n.1, p.87-102, 2000.

WOOD, J. J. et al. Divorce and children's adjustment problems at home and school: the role of depressive/withdrawn parenting. *Child Psychiatry and Human Development*, v.35, n.2, p.121-142, 2004.

9
Relações familiares permeadas por violência sexual do pai contra a filha[1]

Silvia Cavalcante Vicentin
Tânia Gracy Martins do Valle

Introdução

O problema que justificou a realização desta pesquisa se fundamentou nas dificuldades socioemocionais observadas nas interações familiares de crianças que são expostas à violência sexual.

Derivado deste interesse, a prática profissional da pesquisadora como psicóloga do "Programa Sentinela", em um município do Estado do Paraná, motivou a pesquisa pelo tema abordado. O Programa é de caráter federal e realiza atendimento a crianças e adolescentes vítimas de violência sexual. Desde a sua implementação no município, em janeiro de 2002, o programa já atendeu quase setecentas vítimas desse tipo de violência, e os dados coletados pelo serviço revelam que a maior parte delas possui entre 7 e 14 anos, sendo a maioria meninas, e o agressor, em maior número, o pai.

Esses dados apontam para a violência sexual intrafamiliar como um fenômeno diretamente relacionado à dinâmica das famílias nas quais a violência acontece e, neste sentido, seus membros devem ser entendidos como participantes de relações que, em algum momento, deixaram de acontecer de uma maneira "saudável". A intervenção do psicólogo no atendimento e/ou no estudo das relações familiares permeadas pela violência

---

1 Artigo baseado na dissertação: *Percepções de mães e crianças das relações familiares permeadas por violência sexual do pai contra a filha: análise de variáveis*. Silvia Cavalcante Vicentin, Universidade Estadual Paulista, Unesp, *campus* de Bauru, SP, 2007, 150 páginas.

sexual contra a criança é importante para auxiliar a família a compreender como se dá essa dinâmica e dessa forma poder modificá-la, com vistas a interromper a violência. A pesquisa científica funciona como subsídio para que esse fenômeno seja compreendido e avaliado por meio de parâmetros que ultrapassam os valores do senso comum, auxiliando na busca pela melhor qualidade de intervenção com essas famílias.

Outro aspecto deste estudo que merece destaque diz respeito à relevância social da compreensão da violência sexual intrafamiliar, porque a pesquisa pode fomentar aspectos preventivos importantes para minimizar esse fenômeno, problema que envolve profissionais de saúde, educação, assistência social, segurança pública, além da própria comunidade.

A violência sexual contra crianças

A violência sexual contra crianças, embora seja um problema internacional, é o delito menos denunciado em nossa sociedade (Williams, 2002). Vários autores concordam que, embora a violência sexual contra a criança possa ser de natureza variada (incluindo desde a carícia íntima, passando pela pornografia, até a penetração vaginal, anal ou oral), a principal característica do fenômeno parece ser o fato de envolver sempre um adulto em posição de autoridade e uma criança que, em função da fase de desenvolvimento em que se encontra, é incapaz de entender a natureza desse contato sexual (Amazarray & Koller, 1998; Brino & Williams, 2005; Padilha & Gomide, 2004; Duarte & Arboleda, 2005).

Também Day (2003) conceitua a violência sexual contra crianças como toda ação na qual um adulto, em situação de poder, obriga aquela à realização de práticas sexuais utilizando força física, influência psicológica ou uso de armas ou drogas.

Para Langberg (2002) existem várias formas de violência sexual contra a criança. A violência sexual verbal pode incluir ameaças sexuais, comentários sexuais sobre o corpo da vítima, observações lascivas, molestamento ou comentários sugestivos. A violência sexual visual inclui ver material pornográfico, exibicionismo e *voyeurismo*. Já a violência sexual física refere-se à relação sexual completa ou incompleta, sodomia, penetração digital, masturbação, carícias dos seios e órgãos genitais até a exposição do corpo da vítima a outros.

Seja qual for a definição empregada pelos autores aqui citados, há uma convergência quanto ao entendimento de como se conceitua a violência sexual contra a criança. À guisa de manter uma uniformidade para a fundamentação teórica deste trabalho, será considerada violência sexual praticada pelo pai contra a filha qualquer uma das três formas propostas por Langberg (2002).

Os estudos de Bee (1997) sugerem a faixa etária entre 6 e 14 anos como a de maior prevalência do fenômeno da violência sexual contra crianças. Já Langberg (2002) refere a idade dos 6 aos 12 anos como a de maior ocorrência do fenômeno da violência sexual, enquanto Azevedo & Guerra (2003), em suas pesquisas no Laboratório de Estudos da Criança da Universidade de São Paulo, apontam para a faixa etária dos 7 aos 14 anos como a de maior prevalência para a violência sexual intrafamiliar no Brasil. As autoras afirmam que quanto menor a idade cronológica da criança, maior a possibilidade de se tornar vítima da violência sexual, por não compreender o real significado da ação do agressor contra ela.

Chama a atenção no fenômeno da violência sexual contra crianças não somente o fato de a maior parte das vítimas serem agredidas no próprio ambiente familiar, mas também o tipo de vínculo entre vítima e agressor. Furniss (1993) e Williams (2002) destacam que a figura do pai aparece como a mais comum na agressão sexual de crianças. Também Padilha & Williams (2005) afirmam que o pai é o agressor mais frequente nesses casos (cerca de 43% dos casos), seguido pelo padrasto (por volta de 17% dos casos). Os estudos de Ferreira (2005) confirmam a presença do pai como principal autor da violência sexual contra crianças, seguido de alta incidência de outros familiares envolvidos, como o padrasto.

A autoridade conferida ao pai, a vivência no mesmo lar da criança, a crença por parte delas de que atitudes com intenção sexual entre pais e filhos são "normais", entre outros aspectos, podem explicar, em parte, essa prevalência.

Outro aspecto relevante do tema em questão foi estudado por Furniss (1993) e refere-se às práticas de coerção praticadas pelos agressores contra suas vítimas. Conforme autor, crianças que sofreram violência sexual frequentemente são obrigadas pelo agressor a não revelar para outras pessoas dentro da família ou fora dela. O autor da agressão pode conseguir o segredo da criança por meio de violência, ameaças, castigos, chantagem, entre outros, quando o ganho secundário do suborno é um tratamento especial à criança

(presentes ou regalias), que acaba por estabelecer uma espécie de "pacto de silêncio" com o agressor, dificultando que a violência sexual seja revelada, e a família, assistida.

A vítima pode vivenciar, então, uma confusão nos papéis e funções familiares, porque a violência pode vir acompanhada por atos de sedução e carinho que mascaram a conduta abusiva do agressor. Nos estudos de Day (2003), ficou evidente que tais comportamentos tendem a deixar as crianças confusas e, dependendo do tipo de relação que elas mantêm com o agressor, as vítimas podem oscilar entre calar ou denunciar tais atos, praticados por alguém que obrigatoriamente deveria lhes dispensar cuidados e proteção.

Araújo (2002) considera que quando o autor da violência sexual é o pai biológico, ele trai a confiança da criança e aproveita-se de sua vulnerabilidade ou imaturidade, garantindo o silêncio da vítima seja com promessas, chantagens ou ameaças, frequentemente se beneficiando da conivência, seja pela não percepção da mãe e dos outros membros da família. A autora complementa que a vítima vive uma situação traumática e conflituosa, permeada por diferentes sentimentos, como medo, raiva, prazer, culpa e desamparo. Pode haver raiva dirigida à mãe, por não protegê-la, o que retroalimenta o medo de revelar a violência em função do receio de que não acreditem nela (vítima) ou a considerem culpada.

Cole & Cole (2003) asseveram que as crianças vítimas, quando do tratamento inadequado que recebem diretamente de seus familiares, podem apresentar várias dificuldades sociais e de relacionamento com o próprio sistema familiar. Araújo (2002), Azevedo & Guerra (2003) e Duarte & Arboleda (2005) consideram que o apoio oferecido pela mãe à criança em situação de violência sexual intrafamiliar pode ser fundamental para a superação do trauma, enquanto Williams (2002) indica a necessidade de ações terapêuticas para toda a família, incluindo o agressor.

Autores como Dessen & Silva (2005) demarcam que crianças que sofrem algum dos tipos de violência (física, sexual ou psicológica) estão expostas à repetição do fato durante todo o período de sua infância. Os efeitos provocados pela violência, segundo as autoras, dependem do estágio de desenvolvimento da criança, da vulnerabilidade desta, bem como de sua família, podendo ter como consequência atrasos no desenvolvimento e na afetividade das crianças, depressão, irritação, passividade, baixa tolerância à frustração,

raiva, entre outros. Além disso, essas crianças podem, quando adolescentes ou adultas, apresentar atitude materna negativa em relação à gravidez, altos níveis de estresse social e infelicidade nos eventos da vida.

Também Day (2003) aponta algumas das consequências da violência sexual contra crianças para a vítima, e inclui: atividade masturbatória compulsiva, distúrbios do sono, distúrbios de aprendizagem, distúrbios alimentares, conduta isolada, sintomas psicóticos, quadros ansiosos, obsessivo-compulsivos, depressão, sentimentos de rejeição, confusão, humilhação, vergonha e medo.

Conforme Faúndes et al. (2006), as consequências psicológicas da violência sexual infantil são muito variáveis, já que cada criança responde de forma diferente ao fato. Entretanto, é possível observar nas vítimas diversos transtornos psicológicos, incluindo depressão, fobias, ansiedade, uso de drogas, tentativa de suicídio e o transtorno de estresse pós-traumático. O autor relata, ainda, outras sequelas psicológicas que se observam com muita frequência nesses casos e podem expressar-se de muitas formas: cefaleia crônica, fadiga, transtornos do sono, pesadelos, transtornos do apetite, alterações menstruais, dor pélvica crônica e disfunções sexuais quando adultas.

É importante notar que não se sabe o quanto da reação traumática de estresse ou de problemas emocionais é causado pela violência sexual e o quanto é causado pelo contexto disfuncional da família, que, muitas vezes, é emocionalmente carente, e, outras vezes, negligente, fomentando a prática da violência (Langberg, 2002).

Essa autora atenta para algumas estatísticas que indicam que meninas pequenas são alvo muito mais frequente de violência sexual do que os meninos, sendo eles alvo maior da violência física. A mesma pesquisadora sugere ainda que quando a violência sexual contra crianças acontece em uma idade muito jovem e quanto mais violenta e repetida a agressão parecer, é provável que o fato tenha como consequência a difícil superação na fase adulta.

Contribuições da Teoria Sistêmica

A Teoria Sistêmica começou a estruturar-se a partir da segunda metade do século passado e, desde então, um crescente número de profissionais da Psicologia especializados em famílias vêm orientando seus estudos a partir

desse referencial teórico. O modelo sistêmico é entendido como uma rede de estruturas, configurações e delimitações de um dado contexto social. Nele, prevê-se comunicação e interdependência entre seus membros e, principalmente, o conceito de "homeostase", que é entendido como a estabilidade dos padrões interacionais, modelados por uma determinada unidade social quando ocorre um desequilíbrio pela interferência de estímulos internos ou externos (Valle, 2000).

A família, à luz da Teoria Sistêmica, conforme estudos de Valle (2000), leva em consideração a *estrutura*, o *funcionamento* (ou dinâmica) e as *interações* de todo o grupo familiar, sejam seus aspectos adequados ou não. Dessa maneira, alterações (sem planejamento e compreensão) nas funções de pai, mãe e filhos, mesmo que temporariamente, desestabilizam o equilíbrio do grupo, necessitando de reorganização para manter as relações saudáveis, fundamentais ao desenvolvimento infantil.

Em consonância, Minuchin (1985) define a concepção sistêmica da família por meio da *estrutura* e do *funcionamento* do grupo familiar. A *estrutura* permite compreender a sistemática de um grupo por meio daquilo que o autor chama de "subsistemas". Os subsistemas poderiam ser comparados a unidades menores, dentro de uma unidade maior chamada família, com regras e posicionamentos próprios denominados: subsistema conjugal (o casal – homem e mulher), subsistema parental (o casal atuando como pai e mãe), subsistema filial (filhos) e subsistema fraternal (os irmãos). Os subsistemas auxiliam na compreensão dos papéis de cada membro do grupo familiar dentro do sistema.

Outro conceito básico da Teoria Sistêmica é o que Minuchin (1985) chamou de *funcionamento*. Este consiste na dinâmica das relações interacionais entre os membros de um grupo familiar, priorizando o equilíbrio ou "homeostase" e os limites ou "fronteiras" entre aqueles.

Macedo (1998) explica que o conceito de "homeostase" é fundamental para a compreensão do funcionamento da família, porque é entendida como o equilíbrio interno de um grupo familiar no todo e, também, entre os subsistemas. Quando a família perde esse equilíbrio, certas estratégias são usadas na tentativa de buscar novamente uma acomodação, principalmente quando a hierarquia entre os subsistemas é desafiada. É nesse momento que a figura de liderança familiar deve entrar em atuação, para restabelecer o equilíbrio perdido.

Mas a homeostase não parece tão simples de ser atingida. Parece que há uma relação entre as estratégias de acomodação de um possível desequilíbrio familiar e a maneira como a família estabelece as "fronteiras" para que o líder do grupo possa atuar.

As "fronteiras" compreendem lineamentos físicos e psicológicos que configuram tanto a família como os subsistemas, e também a maneira como cada membro se comporta em relação ao outro no contexto familiar. Esses limites devem ser abertos e flexíveis, para facilitar trocas internas e externas nas relações familiares, mas o ideal é que cada membro da família tenha seu papel bem definido, regras norteadoras de suas ações, comunicação clara e objetiva, além de posicionamentos próprios, que, somados, constituem o que os autores denominam de fronteiras bem-estabelecidas (Macedo, 1998, Minuchin, 1985; Minuchin & Fishman, 1990).

Quando uma família consegue organizar as fronteiras satisfatoriamente, a tendência é que haja mais facilidade nos momentos em que é preciso a busca da homeostase, porque cada membro saberá como atuar nesse sentido ou será orientado pela liderança do grupo. Se há equilíbrio e as fronteiras estão lineadas adequadamente, provavelmente a *circularidade* das *dimensões interacionais* também acontecerá mais facilmente e com melhor qualidade para os familiares (Minuchin, 1985).

O conceito de *circularidade* está relacionado aos padrões de interação particulares de toda a família. Carter & McGoldrick (1995) comentam que famílias interagem o tempo todo, utilizando-se da alternância das diferentes categorias interacionais disponíveis no grupo familiar, de acordo com as necessidades de cada fase do ciclo vital de seus membros, no sentido de manter o equilíbrio homeostático, e são essas interações que garantem que aconteçam *feedbacks* contínuos e retroalimentação dos padrões interacionais na dinâmica do grupo.

As dimensões interacionais que subsidiam a circularidade, segundo Férez-Carneiro (1996), podem variar numericamente, mas essencialmente são dez: comunicação, regras, papéis, liderança, conflitos, agressividade, afeição, individuação, integração e autoestima.

Embora essas dimensões interacionais do funcionamento familiar sejam extremamente relevantes para a "saúde emocional" da família como um todo, nem sempre é possível que elas aconteçam de modo a propiciar aquilo que as dimensões carregam de mais positivo para o sistema familiar. Famílias estão

em equilíbrio e desequilíbrio o tempo todo, e o que parece mais relevante, nesse sentido, é a forma como a família receberá e "administrará" mudanças e desajustes nas dimensões interacionais do grupo, em decorrência das diferentes necessidades de seus membros frente à fase de seu ciclo vital.

Cunha (2003) afirma que a família "é um sistema aberto, autor-regulado, com uma história comum, que define no seu seio normas e padrões transacionais próprios" e, por isso, a família modela e programa o comportamento de seus membros, de forma a crescerem e se acomodarem às mudanças da sociedade. Isso se relaciona com a maneira como a família desenvolve uma estrutura característica, um padrão bem-definido e repetitivo de papéis e regras, dentro dos quais os seus membros funcionam.

Esta última autora complementa que na família saudável há regras e padrões que auxiliam ao crescimento grupal e individual, estando seus membros livres para adaptar-se e crescer sem medo e apreensão. Já nas famílias disfuncionais, as regras são usadas para reprimir a mudança e para manter o padrão já estabelecido.

As famílias disfuncionais, consideram Meira & Valle (2003), têm dificuldade em lidar com os elementos estranhos a seu equilíbrio, podendo desestabilizar os subsistemas e até mesmo o funcionamento interacional. Frente a essa problemática, podem-se citar os estudos de Minuchin & Fishman (1990), que destacam como características familiares disfuncionais o emaranhamento ou intrusão dos membros, a superproteção de um membro em relação a outro, a rigidez entre os subsistemas e a evitação do conflito.

Características familiares funcionais e disfuncionais parecem guardar um padrão de repetição que "migram" de um membro para outro e assim para vários deles. Carter & McGoldrick (1995) afirmam que o funcionamento dos membros de uma família pode repetir-se ao longo de várias gerações, transmitindo regras e continuando padrões sintomáticos, tais como alcoolismo, incesto, violência, sintomas físicos e suicídio. Então, se a família conseguir reconhecer essa repetição, poderá ajudar a pessoa, bem como todo o grupo, a evitar que certas situações aconteçam, frustrando esse processo disfuncional e construindo relações mais saudáveis.

Meira & Valle (2003) concluem que a Teoria Sistêmica apresenta subsídios que facilitam a análise desses processos funcionais e disfuncionais de uma família a partir das características da estrutura, funcionamento e interações entre os seus membros, sobretudo quando o foco são os diferen-

tes momentos do ciclo vital evolutivo da família, em que determinados acontecimentos a tornam mais vulnerável à desestruturação, favorecendo sua disfuncionalidade.

Instrumento psicológico

A literatura disponível que aborda instrumentos psicológicos, em especial sobre testes projetivos, tem apontado o desenho como uma técnica profícua para a avaliação de dificuldades emocionais e características da personalidade, de modo que se destaca como uma valiosa alternativa aos instrumentos psicométricos usualmente empregados com essa finalidade. Quando o desenho solicitado é o da família, tem-se desnudado dificuldades e disfunções familiares de maneira eficaz e concreta (Borges & Loureiro, 1990; Corman, 1979; Cunha, 2000; Hammer,1991; Meira & Valle, 2003; Ocampo, 1995; Peçanha, 1997; Valle, 2000).

Trata-se de um instrumento de natureza projetiva, adaptado do Teste de Desenho da Família (TDF), que foi sistematizado por Corman (1967/1979). Tal adaptação, realizada por Maggi (1970), consiste em introduzir o colorido no desenho da família, bem como a formulação de perguntas sobre as cores utilizadas naquele, incluindo-as no questionário do teste. Essa modificação efetuada pela autora é justificada pelo fato de a criança sentir-se, assim, mais estimulada a desenhar e também por facilitar-lhe a expressão de suas projeções em relação a si e sua família, bem como suas interações com as pessoas que a integram. A resultante dessas adaptações foi nomeada de Teste do Desenho em Cores da Família (TDCF) e sistematizada com os estudos de Peçanha (1997) e Valle (2000).

Existem vários estudos realizados com o Teste do Desenho da Família sobre a interpretação da prova. Dessas contribuições, são selecionadas aquelas aplicáveis à presente pesquisa quanto à estrutura familiar, seu funcionamento e suas interações.

Com relação à estrutura familiar, são avaliados fatores que compõem a organização dos membros da família projetada pela criança em seu desenho, considerando-se: a sequência das figuras da família; a reprodução realística dos membros da família nuclear; a proximidade de seus integrantes (Borges & Loureiro, 1990; Corman 1979; Hammer, 1991); a

identificação com a figura paterna do mesmo sexo com enfoque em sua afirmação sexual e as figuras de maior tamanho usadas para representar os pais, assim como o próprio sujeito, em uma atribuição de maior valência (Borges & Loureiro, 1990; Corman, 1979; Cunha, 2000).

Em relação ao funcionamento da família, são analisados aspectos psicodinâmicos que auxiliam a compreensão que a criança tem de si mesma e como ela percebe sua família, incluindo a expressão de seus sentimentos e atitudes em relação aos diferentes membros do grupo. O referido enfoque pode ser avaliado por meio do tamanho das diferentes figuras da família nuclear (Hammer, 1991), sendo que uma figura paterna grande sugere pai dominador; uma figura paterna ou materna pequena pode indicar desvalorização do pai ou da mãe pela criança; da colocação das figuras em plano elevado e dos braços estendidos, como indicadores de controle no ambiente; da omissão ou inclusão de figuras no grupo da família nuclear e tamanho inadequado de um dos irmãos, como indício de rivalidade fraterna (Borges & Loureiro, 1990; Corman, 1979; Cunha, 2000; Groth-Marnat, 1999; Hammer, 1991; Ortega, 1981/1987; Peçanha,1997; Valle, 2000).

No que tange às interações familiares, evidenciam que certos aspectos do desenho, segundo os autores anteriormente citados, favorecem a compreensão de como a criança interage com os demais membros de sua família, como se percebe nesse grupo e como avalia as interações que ocorrem nesse contexto. Os aspectos gráficos são: sequência irreal dos membros da família; braços abaixados; figuras paternas menores ou deformadas; primeira figura, sendo também a maior (representando um dos pais, pode ser analisado como autoridade ou clareza de papéis; representando a própria criança, pode ser inferido como desejo de ser valorizada); omissão e inclusão de figuras humanas, omissão de partes do corpo, sugerindo conflitos e dificuldades de adaptação ao meio; inclusão de objetos; figuras rabiscadas; tamanho irreal dos irmãos, ou seja, irmão mais velho menor ou irmão mais novo maior, representações que sugerem ameaça eminente entre irmãos; falta de adorno em apenas uma figura, não sendo a maior; os pais em último lugar; omissão de si mesma, refletindo possivelmente sua baixa autoestima.

A partir dos estudos examinados, verifica-se a pertinência no uso do TDCF com crianças que sofrem violência, no que tange facilitar-lhe a expressão de seus sentimentos e no que diz respeito às relações interacionais vividas por seu grupo familiar.

Objetivo

Avaliar as percepções de crianças e mães sobre as relações familiares permeadas por violência sexual do pai contra a filha após a revelação da violência.

Método

Participantes

Quinze meninas na faixa etária de 6 a 10 anos vítimas de violência sexual por parte do pai, e as respectivas mães das crianças, totalizando trinta participantes.

Local

A coleta de dados foi realizada em programa público que presta apoio emocional e social a crianças vítimas de violência sexual, bem como a suas famílias.

Instrumentos

Teste do Desenho em Cores da Família

Instrumento original de Corman (1967/1979), com adaptação de Maggi (1970) incluindo o uso de cores para a pintura das figuras realizadas – Teste do Desenho em Cores da Família – TDCF, e sistematização dos dados por Peçanha (1997) e Valle (2000). É aplicado individualmente, sendo disponibilizado ao participante: folha em branco (tipo A4), lápis preto, borracha e 12 lápis coloridos (cores similares às caixas de lápis de cor contendo 12 cores comercializadas em locais de venda de material escolar). Enquanto técnica projetiva, possibilita a avaliação do psicodinamismo dos participantes (Corman, 1979; Cunha, 1993; Cunha, 2000; Hammer,1991; Ocampo, 1995), assim como a estrutura familiar, entre muitos citam-se: Borges & Loureiro, (1990); Corman (1979); Hammer (1991); o funcionamento familiar, citam-

-se: Cunha (2000); Groth-Marnat (1999); Ortega (1981/1987); e as interações do grupo familiar, citam-se: Borges & Loureiro (1990); Corman (1979); Cunha (2000).

Para a sistematização e análise dos dados coletados por meio desse instrumento, consideram-se os itens que seguem: tamanho das figuras; sequência das figuras; posição das figuras; omissões; posição na página; barreiras; inclusão de outros elementos; sombreados, rasuras e rabiscos; ordem no desenhar das figuras; ênfases especiais; qualidades do grafismo; elaboração das figuras e colorido das figuras.

Questionário a respeito da dinâmica familiar

Fundamentado na Teoria Sistêmica (Minuchin, 1985), composto por 27 perguntas a respeito das interações familiares vivenciadas (Peçanha, 1997; Valle, 2000). Tais questões foram elaboradas para auxiliar a verbalização dos relacionamentos familiares vivenciados pelo sujeito alvo de estudo. Essas interações foram subdivididas em categorias por Férez-Carneiro (1996), sendo que nesse estudo serão utilizadas **dez** delas, sendo: comunicação, papéis, regras, liderança, agressividade, conflito, afeição, individuação, integração e autoestima. As perguntas são previamente elaboradas de forma a dar subsídio para a análise dessas dez dimensões. O desenho realizado pelo participante é apoio para a representação do significado de família para si e base para dar respostas às questões do *Questionário* (Peçanha, 1997; Valle, 2000) conforme os seguintes critérios: a ordem ao desenhar; o relacionamento entre as figuras; as figuras preferidas e preteridas; hierarquia entre as figuras e algumas situações cotidianas envolvendo as figuras.

Procedimento

Para o desenvolvimento desse estudo, foi realizado contato prévio com o Programa Sentinela, para autorização da pesquisa e também para checar se o perfil de participantes do programa atendia aos critérios estabelecidos para a efetivação da coleta de dados.

Em seguida, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética da Faculdade de Ciências, Unesp-Bauru. Após sua aprovação, deu-se continuidade ao estudo.

No momento da seleção das crianças como participantes dessa pesquisa, os critérios foram: idade entre 6 e 10 anos, vítimas de violência sexual por parte do pai biológico cuja violência não tivesse ocorrido há mais de um ano. Além disso, era prioritário que as crianças tivessem moradia fixa na cidade e residissem com as mães biológicas, e que estas não fossem agressoras sexuais de suas filhas. As mães deveriam ser informadas sobre o objetivo do trabalho a ser realizado e estar em concordância com este, por meio da assinatura de um termo de compromisso e aceite que os dados obtidos com o estudo fossem usados em publicações e eventos científicos.

Após essa fase, a pesquisadora teve acesso aos prontuários da clientela atendida pelo Programa Sentinela para pré-selecionar as crianças cujo perfil atendia aos critérios estabelecidos. Contatos telefônicos foram realizados para agendamento dos horários com cada participante.

Após as mães assinarem o termo de consentimento, foi aplicado o instrumento de coleta de dados (TDCF e questionário) individualmente com mães e com crianças, em espaço adequado para tal.

A última fase consistiu na análise e interpretação dos dados coletados.

Análise de dados

Teste do Desenho em Cores da Família (TDCF) e Questionário

Os dados alcançados com esse teste gráfico, realizado individualmente por cada uma das crianças e suas respectivas mães, foram avaliados com o apoio dos indicadores descritos na literatura específica, quer sejam: tamanho das figuras; sequência das figuras; posição das figuras; omissões; posição na página; barreiras; inclusão de outros elementos; sombreados, rasuras e rabiscos; ordem no desenhar das figuras; ênfases especiais; qualidades do grafismo; elaboração das figuras e colorido das figuras.

Após a realização dessa classificação de itens gráficos contidos no desenho, foram analisadas as 27 questões, baseadas em Maggi (1970) e sistematizadas por Peçanha (1997) e Valle (2000), que contemplam as três etapas da dinâmica familiar segundo a Teoria Sistêmica (Minuchin, 1985; Férez-Carneiro, 1996), *estrutura, funcionamento e interações*, aqui priorizando: comunicação, regras, papéis, liderança, conflitos, agressividade, afeição, individuação, integração e autoestima.

Resultados e discussões

Os resultados referem-se ao tratamento dos dados coletados e sua interpretação quantitativa e qualitativa relativos ao TDCF, primeiramente com o uso do quadro referencial de análise, onde aspectos formais e estruturais de cada figura e, em especial, da que representa o próprio sujeito, integrando dados relativos ao grupo familiar, foram avaliados. Salienta-se que das treze variáveis (tamanho das figuras; sequência das figuras; posição das figuras entre si; omissões; posição do desenho na página; barreiras; inclusão de outros elementos; sombreado, rasura e rabisco; ordem no desenhar as figuras; ênfases especiais; qualidade do grafismo; elaboração das figuras e colorido das figuras) que compõe o instrumento, foram descritas no presente estudo as oito variáveis mais frequentes, sendo: tamanho das figuras; sequência das figuras; posição das figuras entre si; omissões; posição do desenho na página; qualidade do grafismo; elaboração das figuras e colorido das figuras. Os mesmos desenhos, juntamente com as respostas dadas ao questionário, de forma integrada, foram submetidos aos fundamentos da Teoria Sistêmica, a oito dimensões: comunicação, regras, liderança, conflitos, afeição, individuação, integração e autoestima, sendo também as mais frequentes.

No TDCF, a variável "tamanho das figuras" refere-se à proporção com que o examinando desenha a própria figura em relação ao tamanho das demais figuras da família e contempla três itens de comparação: figura E. (E. = Examinando) *maior* do que as demais figuras quanto ao tamanho; figura E. *igual* às demais figuras quanto ao tamanho; figura E. *menor* que as demais figuras quanto ao tamanho (Borges & Loureiro, 1990; Corman, 1979; Cunha, 2000).

A prevalência de figuras de tamanho *igual* (Tabela 1) entre os membros da família representadas por mães (53,33%) e crianças (53,33%) indica que ambas representaram as figuras do grupo familiar baseando-se numa relação de igualdade no relacionamento, ou seja, não havia real diferenciação entre os papéis familiares, travando entre as crianças e mães uma competição pelas mesmas funções no contexto familiar. Com isso, as mães demonstraram não conseguir delimitar seu papel materno, e as crianças denotaram possuir dificuldade na diferenciação entre os papéis de mães e filhas, não respeitando a hierarquia, as atribuições de cada papel e as relações afetivas envolvidas, disfunções nas interações que diluem a força do líder do grupo familiar. Esses

dados alcançam respaldo na literatura específica: Cunha (2003), Hammer (1991), Retondo (2000), que concluem em suas pesquisas que famílias com dinâmicas interacionais inadequadas podem emergir em seu contexto comportamentos de competição entre a criança e outros familiares.

Os traçados gráficos representados pelas crianças e suas análises estão em concordância com a Teoria Sistêmica no que se refere à dimensão interacional: **liderança**. Férez-Carneiro (1996), Minuchin & Fishman (1990) e Valle (2000) afirmam que não é raro encontrar crianças e outros familiares competindo entre si para obter a liderança familiar, em especial quando a situação envolve fatores considerados de estresse, como na violência sexual intrafamiliar, e complementam que o funcionamento de uma família requer que pais e filhos aceitem o uso diferenciado da autoridade dos adultos para o desenvolvimento da dinâmica do sistema familiar.

Os mesmos autores referem que para uma boa **liderança** seja exercida na família, é necessário estarem claras e bem-definidas as **regras familiares**, outra dimensão interacional da Teoria Sistêmica, até porque quando são alterados os limites entre membros de um grupo familiar, condutas abusivas são facilitadas, e a mãe, muitas vezes, não consegue se impor frente à situação nem desempenhar seu papel de líder após condições interacionais desastrosas.

A existência de sentimento de desvalorização, vivenciado tanto por mães quanto por crianças, ficou demarcada na mesma amostragem, dado relativo à variável "sequência das figuras" do TDCF. Essa variável está relacionada à sequência com que o examinando desenha as figuras do seu grupo familiar (Borges & Loureiro, 1990; Corman, 1979; Hammer, 1991). Contém três itens de análise: figura E. aparece em *primeiro lugar* em relação às demais figuras da família; figura E. aparece em *último lugar* em relação às demais figuras da família; figuras são desenhadas em *ordem invertida*, ou seja, da criança mais nova até a pessoa mais velha, com justificativas não fundamentadas à lógica do desenvolvimento humano.

Na realidade desse estudo, 33,33% das crianças e 60% das mães se desenharam em primeiro lugar em relação aos demais membros da família (Tabela 1). A interpretação de tal variável, de acordo com os itens de análise do TDCF, aponta para sentimento de valência afetiva negativa, ou seja, que mães e crianças desejam ser amadas, valorizadas e respeitadas, conforme interpretam Valle (2000) e Meira & Valle (2003). Em situação de violência

sexual, explicam Furniss (1993), Langberg (2002) e Williams (2002), é previsível que as crianças vítimas sintam-se desvalorizadas, desrespeitadas e rejeitadas pelo agressor ou pela família toda, fazendo até mesmo que, por vezes, as vítimas se sintam culpadas ou se punam pela violência.

A Teoria Sistêmica assevera, por meio de Férez-Carneiro (1996), Macedo (1998), a importância da dimensão **afeição** na interação familiar e sua relação com o desenvolvimento dos membros do grupo, e aponta que em muitas famílias, o potencial afetivo de seus membros não é satisfeito, porque trocas físicas que demonstram afetividade são misturadas com tabus sobre sexualidade.

Além disso, sentimentos de desvalorização estão relacionados à dimensão interacional **autoestima** na Teoria Sistêmica. Férez-Carneiro (1996) assevera que os pais são responsáveis pela promoção da autoestima positiva de seus filhos, validando adequadamente seu crescimento, valorizando comportamentos e conquistas, dessa forma permitindo que seu desenvolvimento seja permeado por aspectos positivos. Quando é exatamente umas dessas figuras de confiança da criança quem a expõe a uma situação complexa como a violência sexual, parece pouco provável que a criança e mesmo outros membros do grupo familiar consigam desenvolver uma boa autoestima.

A variável "posição das figuras" tem relação com a maneira como o examinando representa aproximações ou distanciamentos entre sua figura e a(s) figura(s) do grupo familiar. Para tal, quatro itens são considerados: *distanciamento* entre todas as figuras do grupo familiar; *distanciamento* entre a figura E. e o grupo familiar; *aproximação* entre a figura E. e outras figuras; *ligação* entre duas ou mais figuras (Borges & Loureiro, 1990; Corman, 1979; Groth-Marnat, 1999; Ortega, 1981 e 1987; Valle, 2000).

Das crianças, 40% representaram a própria figura próxima às demais figuras da família, bem como 53,33% das mães o fizeram (Tabela 1), indicando identificação com os familiares, em consonância com os estudos de Cunha (2003), fazendo que se sintam apoiadas em momentos de crise. O dado sugere relação com a dimensão interacional **integração**, considerada pela Teoria Sistêmica como fundamental para que os elementos do grupo compartilhem esforços para alcançar objetivos comuns, sendo capazes de atuar em conjunto para a solução de problemas, conseguindo obter, dessa forma, um senso de grupo que lhes permitirá evoluir como pessoas (Férez-Carneiro, 1996, Minuchin & Fishman, 1990, Valle, 2000).

Para tal, outra dimensão interacional da Teoria Sistêmica parece fundamental nesse processo de **integração**: é a **comunicação.** Falhas na **comunicação** de um grupo familiar podem comprometer o desenvolvimento emocional deste, pois, segundo Férez-Carneiro (1996) e Valle (2000), a comunicação familiar, em especial dos pais para os filhos, deve ser clara, congruente, com direcionalidade e conteúdo emocional adequado de forma a promover a saúde emocional de seus membros. Quando há uma boa comunicação na família, todas as outras dimensões interacionais avaliadas (**regras**, **papéis, liderança, conflitos, afeição, individuação, integração** e **autoestima**) tendem a se desenvolver adequadamente e o menos conflitante possível para os envolvidos.

A variável "omissão" de algum(s) item(s) no desenho significa que o examinando deixou de representar graficamente *alguma(s) figura(s) considerada(s) essencial(is)* no grupo familiar, como a figura do pai, da mãe ou dos irmãos, por exemplo. Considera-se também "omissão" a ocultação no grafismo da *própria figura do examinando* ou de *partes do corpo*, como pés, mãos, olhos, entre outros (Corman 1979; Cunha, 2000; Peçanha, 1997; Valle, 2000).

Os dados referentes às omissões de figuras nos desenhos das crianças revelaram que 66,67% delas realizaram o desenho da família com a omissão da figura do pai e 80% das mães omitiram partes do corpo (Tabela 1). A interpretação desse dado, no caso das crianças, refere-se a conflitos entre a figura do examinando e a figura omitida, conforme estudos de Cunha (2003), Hammer (1991), Retondo (2000) e Valle (2000), aqui advindo do fato de essas crianças terem sido expostas a atitudes abusivas dos pais, sendo que omitir as figuras dos genitores pode representar esquiva de sentimentos negativos relacionados a eles (Amazarray & Koller, 1998).

As dimensões interacionas **conflitos**, conforme a Teoria Sistêmica, são importantes no processo de desenvolvimento dos membros de uma família, porque promovem vias de interação grupal, positivas ou negativas, que estimulam o crescimento ou predispõem ao desequilíbrio emocional (Férez-Carneiro, 1996; Minuchin & Fishman, 1990; Valle, 2000). O mais importante, em concordância com os autores, é que a família procure meios de lidar com os conflitos com vistas à resolução deles, pois quando não resolvidos, os conflitos podem causar a vivência de sentimentos ruins, atitudes de agressividade destrutivas e até mesmo transtornos emocionais.

No caso das mães, a omissão de partes do corpo significa, segundo Cunha (2003), Hammer (1991), Retondo (2000) e Valle (2000), que há dificuldade de relacionamento entre elas e as demais figuras do grupo familiar e também que há algum receio em encararem a problemática da violência sexual, optando por deixarem ocultos alguns sentimentos e sensações (Azevedo & Guerra, 2003; Charam, 1997; Langberg, 2002).

Para avaliar a variável "posição na página", o examinador divide a folha com o desenho do examinando em quatro quadrantes, de modo que cinco itens de análise sejam possíveis: desenho em posição *superior* na folha; posição *inferior*; posição *direita*; posição *esquerda*; desenho em posição *central* na folha (Corman, 1979; Hammer, 1991; Peçanha, 1997; Valle, 2000).

A Tabela 1 indica que a maior parte das crianças realizou o desenho das figuras da família em posição inferior (86,67%) e esquerda (53,33%) na folha, dois itens que se inter-relacionam, pois, conforme pesquisas de Campos (2002), Cunha (2003), Retondo (2000) e Valle (2000), o primeiro pode significar insegurança e sentimento de inferioridade, e o segundo pode se referir à introversão e inibição, sendo esses sentimentos comumente encontrados em crianças vítimas de violência sexual (Amazarray & Koller, 1998; Day, 2003; Furniss, 1993; Langberg, 2002).

As mães utilizaram mais o quadrante superior da folha (46,67%) e esquerdo (60%) para realizar seus desenhos do que as crianças, que não fizeram uso daquele. Esse item se relaciona a sentimento de poder (quadrante superior), ainda que tenham dificuldade de exteriorização e sustentação deste, considerando o posicionamento do lado esquerdo (introversão, insegurança). Pôde-se observar que a condição de poder está relacionada com a necessidade de a mulher assumir a organização do grupo familiar na condição de único adulto presente, considerando a alta frequência da ausência do pai após o desnudar da violência sexual contra a filha (Azevedo & Guerra, 2003; Campos, 2002; Cunha, 2003; Langberg, 2002; Retondo, 2000; Valle, 2000). Complementa-se a esses sentimentos maternos o fato de algumas genitoras representarem a família em posição central na folha, o que significa, em concordância com as mesmas autoras, valorização da(s) pessoa(s) representada(s). Isso não demonstrou que as mães vivenciassem mais sentimentos considerados positivos do que as crianças, mas pode se relacionar ao fato de terem mais maturidade para encarar situações conflituosas (Day, 2003).

Por meio da variável "qualidades do grafismo", é possível o examinador avaliar o estilo do traçado do examinando por meio de sete itens: *pressão do lápis na folha*; *consistência* do traçado; *linha grossa; linha fina; traço contínuo, ou com interrupções*; *avanços e recuos no traçado*.

Os dados apontaram que a maioria das crianças (60%) utilizou "pressão" em seus traços (Tabela 1), estando associada, segundo Campos (2002), Retondo (2000) e Valle (2000), a impulsos expressivos e expansão vital, o que significa que as crianças pareceram ter mais facilidade em lidar com as situações de uma forma "lúdica" e expressiva do que as mães, que utilizaram mais de "avanços e recuos" (26,67%), e seu significado está relacionado, conforme Campos (2002), Retondo (2000) e Valle (2000), à insegurança e ansiedade, características que se relacionam, segundo as mesmas autoras, e à presença de **conflitos** (novamente presente mais uma das dimensões interacionais da Teoria Sistêmica).

A sétima variável, "elaboração das figuras", demonstra se os examinandos expressam semelhanças ou diferenças na maneira como elaboram os desenhos das figuras do grupo familiar, e contempla três itens de análise: *figuras semelhantes no todo*, quando os grafismos mantêm uma uniformidade em todas as figuras; *figuras diferentes no todo ou em função do sexo*, quando os grafismos são muito diferentes entre as figuras ou semelhantes apenas no gênero; *figuras semelhantes nos subsistemas paternos e fraternos*, quando há semelhanças entre subsistemas.

A Tabela 1 indica que a maior parte das crianças (73,33%) e das mães (80%) desenhou as figuras semelhantes no todo, o que está associado à dificuldade na identidade pessoal (Cunha, 2003; Retondo, 2000; Valle, 2000), sugerindo que o grupo não valoriza as características individuais de seus membros e, dessa forma, eles se tornam muito dependentes um do outro.

A interdependência dos membros de um grupo familiar em um grau muito intenso é prejudicial ao desenvolvimento de características psicológicas de cada indivíduo. Minuchin & Fishman (1990) e Valle (2000), fundamentados na Teoria Sistêmica, consideram que a capacidade de a pessoa expressar-se como um ser individual junto aos membros de sua família o auxiliará no assumir a responsabilidade por seus atos e a definir sua **individuação**, fundamental para a convivência em qualquer tipo de grupo interacional, desde o seu contexto familiar como com os mais dife-

rentes grupos extrafamiliares, desenvolvendo-se e amadurecendo com essas experiências diversificadas, fortalecendo suas redes sociais.

A variável "colorido das figuras" diz respeito à utilização do lápis de cor pelo examinando ao realizar seus desenhos a partir de seis itens de análise: o examinando usa *cores diferentes* de uma figura em relação às demais; usa *cores semelhantes nas figuras paternas e fraternas*; usa *cores semelhantes nas figuras do próprio sexo*; o examinando usa as *cores preferidas* ou usa as *cores rejeitadas* no desenho; o examinando usa *cores semelhantes nas figuras envolvidas com o problema*.

Variáveis	Criança/Interpretação	Mãe/Interpretação
Tamanho fig.	Igual/competição 53,33%	Igual/competição 53,33%
Sequência fig.	Primeiro/desejo valorização 33,33%	Primeiro/desejo valorização 60%
Posição fig.	Aproximação/identificação 40%	Aproximação/identificação 53,33%
Omissões	Pai/conflitos 66,67%	Partes corpo/medo e receio 80%
Posição pág.	Esq. e inf./sent. inferior. 53,33% e 86,67%	Esq. e sup./sent. de poder 60% e 46,67%
Qualidades do grafismo	Pressão/impulsividade 60%	Avanços e recuos/insegurança 26,67%
Elaboração fig.	Semelhantes/dific. pessoal 73,33%	Semelhantes/dific. pessoal 80%
Colorido	Cores diferentes/valorização 53,33%	Cores diferentes/valorização 53,33%

Tabela 1. Variáveis e interpretação do Teste do Desenho em Cores da Família por frequência relativa e por grupo de crianças (n = 15) e grupo de mães (n = 15)

A utilização de cores preferidas diferentes de uma figura em relação a outras na família significa valorização da pessoa representada (Cunha, 2003; Retondo, 2000; Valle, 2000). Nesse estudo, as figuras representadas diferentemente umas das outras foram as figuras dos próprios examinandos, relacionando-se, então, positivamente com a maneira com que eles têm se identificado no grupo familiar. Porém, há de se considerar que oito crianças

(53,33%) e apenas quatro mães (26,67%) preencheram esse item, apontando que ainda existe um número expressivo de examinandos que não demonstrou valorização de sua própria figura (Tabela 1).

Em síntese, os resultados indicaram a presença de conflitos entre as figuras familiares, provavelmente advindos da situação abusiva presente. Nesse contexto, as famílias estudadas demonstraram dificuldades de comunicação entre os membros familiares, prejudicando a integração entre eles, fato que pareceu ser o motivador para o empobrecimento da afeição nos grupos.

Também percebeu-se, em crianças e mães, a ocorrência de baixa autoestima, dificuldades na diferenciação dos papéis familiares e a ineficiência de regras familiares claras que possam ajudar na reorganização do grupo.

Conclusões

Por meio dos instrumentos utilizados e das revisões bibliográficas realizadas para essa pesquisa, foi possível verificar nas famílias permeadas por violência sexual do pai contra a filha aqui estudadas, que estavam presentes sentimentos de competição, ciúmes e rivalidade entre os membros familiares, principalmente entre mães e filhas, além da vivência, por parte de ambas, de sentimentos como desvalorização e ansiedade. Outros sentimentos presentes em mães e crianças foram baixa autoestima, insegurança e sentimento de inferioridade.

Dinâmicas familiares disfuncionais, comunicação precária, regras inconsistentes, desunião e conflitos também foram verificados. O estudo evidencia a desorganização na estrutura e no funcionamento dessas famílias e os prejuízos disso para todo o grupo.

Sugere-se o acompanhamento psicológico para as participantes desse estudo e demais envolvidos, em função das consequências emocionais relacionadas ao fato, assim como a necessidade de continuidade de estudos na área em questão, principalmente por ser um fenômeno que inspira atenção social, por envolver a sanidade física e mental e também pela preocupação dos programas de atenção às vítimas em desenvolver o combate e a prevenção ao fenômeno, visando minimizar sua ocorrência.

Referências bibliográficas

AMAZARRAY, M. R.; KOLLER. S. H. Alguns aspectos observados no desenvolvimento de crianças vítimas de abuso sexual. *Psicologia: reflexão e crítica*, Porto Alegre, v.11, n.3, 1998. Disponível em <http://www.bvs-psi.org.br>. Acesso em: 29 jun. 2006.

ARAÚJO, M. F. Violência e abuso sexual na família. *Psicologia em Estudo*, Maringá (UEM), v.7, n.2, dez. 2002. Disponível em: <http://www.bvs-psi.org.br>. Acesso em: 29 jun. 2006.

AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. *Dossiê diagnóstico*. Violência sexual doméstica contra crianças e adolescentes. São Paulo: USP, 2003.

BEE, H. *O ciclo vital*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BRINO, R. F.; WILLIAMS, L. C. A. *Prevenção primária e secundária do abuso sexual infantil.* In: WIELENSKA, R. C. (Org.). Sobre comportamento e cognição, ESETec, v.16, cap. 18, 2005.

BORGES, L. A.; LOUREIRO, S. R. O desenho da família como instrumento de avaliação clínica de um grupo de crianças encaminhadas para atendimento psicopedagógico. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro (UFRJ), v.42, n.2, p.106-140, 1990.

CAMPOS, D. M. S. *O Teste do Desenho como instrumento de diagnóstico da personalidade.* Petrópolis: Ed. Vozes, 2002.

CARTER, B.; MCGOLDRICK, M. (Orgs.). *As mudanças no ciclo de vida familiar.* 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CHARAM, I. *O estupro e o assédio sexual:* como não ser a próxima vítima. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997.

COLE, M.; COLE, S. R. *Desenvolvimento da criança e do adolescente*. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CORMAN, L. *O teste do desenho da família*. São Paulo: Mestre Jou, 1979.

CUNHA, J. A. *Psicodiagnóstico R*. 4.ed. rev. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

______. *Psicodiagnóstico V*. 5.ed. rev. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

DAY, V. P. Violência doméstica e suas diferentes manifestações. *Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, v.25, supl. 1, 2003. Disponível em <http://www.bvs-psi.org.br>. Acesso em: 1 out. 2006.

DESSEN, M. A.; SILVA, N. L. P. Intervenção precoce e família: contribuições do modelo bioecológico de Bronfenbrenner. In: DESSEN, M. A.; COSTA Jr, A. L. (Orgs.). *A ciência do desenvolvimento humano*: tendências atuais e perspectivas futuras. Porto Alegre: Artmed, cap.8, p.152-167, 2005.

DUARTE, J. C.; ARBOLEDA, M. R. C. *Sintomatologia, avaliação e tratamento do abuso sexual infantil.* In: CABALLO, V. E.; SIMÓN, M. A. (Orgs.). Manual de psicologia clínica infantil e do adolescente (Transtornos Gerais). São Paulo: Ed. Santos, p.293-321, 2005.

FAÚNDES, A. et al. Violência sexual: procedimentos indicados e seus resultados no atendimento de urgência de mulheres vítimas de estupro. *Revista Brasileira de Ginecologia e Obstetrícia,* Rio de Janeiro, v.28, n.2, 2006. Disponível em <http://www.bvs-psi.org.br>. Acesso em: 5 out. 2006.

FÉREZ-CARNEIRO, T. O papel da família na promoção da saúde mental. *Revista de Psicologia Hospitalar,* São Paulo (USP), v.12, n.2, p.4-9, 1996.

FERREIRA, A. L. Acompanhamento de crianças vítimas de violência: desafios para o pediatra. *Jornal de Pediatria,* Rio de Janeiro, 81 (5 Supl). p.173-180, 2005.

FURNISS, T. *Abuso sexual da criança*: uma abordagem multidisciplinar. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

HAMMER, E. F. *Aplicações clínicas dos desenhos projetivos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1991.

LANGBERG, D. M. *Abuso sexual*: aconselhando vítimas. Tradução de Werner Fuchs. Curitiba: Editora Esperança, 2002.

MAGGI, A. *Teste do Desenho em Cores da Família*. 1970. 64 f. Dissertação (Mestrado), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

MACEDO, R. M. S. O Jovem e seu mundo: escola e família. In: OLIVEIRA, V. B.; BOSSA, N. A. (Orgs.). *Avaliação psicológica do adolescente*. Petrópolis: Vozes, 1998.

MEIRA, B. B. A.; VALLE, T. G. M. Nível de estresse das acompanhantes de pacientes internados no setor pediátrico e os aspectos socioemocionais inter-relacionados. In: NEME, C. M. B; RODRIGUES, O. M. P. R. (Orgs.). *Psicologia da saúde*: perspectivas interdisciplinares. São Carlos: ed. Rima, p.193-222, 2003.

MINUCHIN, S. *Families and individual development*. Child Development, v.56, p.289-302, 1985.

MINUCHIN, S.; FISHMAN, H. C. *Técnicas de terapia familiar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

OCAMPO, M. L. S. et al. *O processo psicodiagnóstico e as técnicas projetivas*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

ORTEGA, A. C. O Desenho da Família como técnica objetiva de investigação psicológica. *Arquivos Brasileiros de Psicologia,* Rio de Janeiro (UFRJ), 33 (3), p.73--81, 1981.

ORTEGA, A. C.; SANTOS, M. R. *O Desenho da Família como técnica de investigação psicológica*: influências de idade, sexo e ordem de nascimento. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Brasília, 3 (3), 239-249, 1987.

PADILHA, M. G. S.; GOMIDE, P. I. C. Descrição de um processo terapêutico em grupo para adolescentes vítimas de abuso sexual. *Estudos de Psicologia,* Natal, v.9, n.1, 2004. Disponível em: <http://www.bvs-psi.org.br>. Acesso em: 29 jun. 2006.

PADILHA, M. G. S.; WILLIAMS, L. C. A. Concepções de pais de baixa renda acerca de abuso sexual contra crianças. In: GUILHARDI, H. J.; AGUIRRE,

N. C. de (Orgs.). *Sobre comportamento e cognição*: expondo a variabilidade, ESETec, v.15, 2005.

PEÇANHA, D. L. *A reciprocidade de desenvolvimento entre a criança com asma e sua família*. São Paulo, 1997. 155p. Tese (Doutorado), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

RETONDO, M. F. N. G. *Manual prático de avaliação do htp (Casa-Árvore-Pessoa) e família*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

VALLE, T. G. M. *Reciprocidade sócio-afetiva da criança com fissura lábio-palatal e sua família*. 2000. 170 f. Tese (Doutorado), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

WILLIAMS, L. C. A. Abuso sexual infantil. In: GUILHARDI, H. J. et al. (Orgs.). *Sobre comportamento e cognição*: contribuição para a construção da teoria do comportamento. Santo André: ESETec, v.7, 2002.

10
Concepções dos professores do Ensino Fundamental sobre TDAH

Liene Regina Rossi [1]
Olga Maria Piazentin Rolim Rodrigues [2]

Introdução

O TDAH "é um transtorno do desenvolvimento do autocontrole que consiste em problemas com o período de atenção, com o controle do impulso e com o nível de atividade" (Barkley, 2002, p.35). Tem como características: persiste durante o desenvolvimento da criança; ocorre em diversas situações; prejudica a capacidade da criança em responder às demandas solicitadas para sua idade; não é facilmente explicado por causas ambientais ou sociais e relaciona-se a anormalidades no funcionamento ou desenvolvimento cerebral, que podem estar associadas a fatores biológicos. Pesquisadores consideram que há três problemas primários no TDAH: dificuldade para manter a atenção, pouco controle ou inibição dos impulsos (impulsividade) e atividade excessiva (hiperatividade), que resultam em atraso no desenvolvimento da inibição de comportamento, que é o problema central do transtorno (Barkley, 2002; Rotta et al., 2006).

Rotta et al. (2006) enfatizam a presença de um nível inadequado de atenção em relação ao esperado para a idade, o que leva a distúrbios motores,

---

1 Psicóloga clínica e escolar. Mestre em Psicologia, Desenvolvimento e Aprendizagem pela Unesp, Bauru, com aprimoramento em Psicologia Clínica Aplicada à Neurologia Infantil pela FCM, Unicamp.

2 Doutora em Psicologia Experimental pelo IP/USP. Docente do Departamento de Psicologia e do curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Unesp, Bauru.

perceptivos, cognitivos e comportamentais. A desatenção caracteriza-se pela dificuldade em prestar atenção a detalhes, o que leva a criança a cometer erros em atividades escolares, não conseguir acompanhar instruções longas e não conseguir executar as atividades de forma adequada. A criança apresenta dificuldade para organizar, planejar, realizar tarefas que envolvam esforço mental sustentado, além de perder seus pertences com facilidade e se distrair facilmente com estímulos do ambiente. Rotta et al. (2006) descrevem a hiperatividade como atividade motora intensa, sendo demonstrada pelos seguintes comportamentos: agitar as mãos ou os pés ou se remexer na cadeira; não conseguir permanecer sentado; correr em demasia; falar muito; não conseguir envolver-se em atividades de lazer de modo silencioso; parecer "estar a mil por hora"; não conseguir controlar seu próprio corpo e não manter o foco na atividade cognitiva, gerando uma produção intelectual pobre. Para eles, os comportamentos impulsivos são manifestados por dificuldade em aguardar a vez, responder à pergunta antes de seu término e intrometer-se na conversa dos outros. Junto à impulsividade, pode-se observar também instabilidade, apatia, irritabilidade, agressividade, baixo limiar a frustrações e reações catastróficas (Rotta et al. 2006). Assim, o TDAH é considerado um distúrbio do desenvolvimento com início na primeira infância, podendo se prolongar até a idade adulta (Barkley, 1998; Rohde, 2003; Condemarín et al., 2006; Brown, 2007).

Uma variada etiologia tem sido estudada nos últimos tempos. Fatores neurológicos e genéticos parecem contribuir significativamente para a explicação dos sintomas e a ocorrência do transtorno. Por outro lado, fatores ambientais e sociais não são considerados fatores causais, mas podem contribuir para a persistência dos sintomas.

Autores que estudam os processos psicopatológicos, a neurobiologia e a neuropsicologia do TDAH sugerem que a disfunção no córtex pré-frontal e suas conexões com a circuitaria subcortical e com o córtex parietal possam ser responsáveis pelo quadro clínico (Barkley, 1997, 2000; Szobot et al., 2001; Vasconcelos, 2002). Tais danos levam a déficits na manutenção da atenção, inibição, regulação da emoção, motivação, capacidade de organização e planejamento do comportamento futuro (Vasconcelos, 2002) e das funções executivas (que capacitam o sujeito no desempenho de suas ações voluntárias, autônomas e orientadas para metas específicas), incluindo memória de trabalho, planejamento, autorregulação de motivação e do limiar para ação di-

rigida a um objetivo definido e internalização da fala (Barkley, 1997, 2000; Strayhorn, 2002).

O TDAH tem sido considerado um dos maiores problemas clínicos e de saúde pública, gerando grande impacto na sociedade pelo alto custo, estresse envolvido, dificuldades acadêmicas, problemas comportamentais e pela baixa autoestima gerada nas crianças (Rotta et al., 2006).

A escola é a primeira instância fora do âmbito familiar que julga as potencialidades e possibilidades das crianças, e também é o lugar onde se tornam mais evidentes seus problemas atencionais e suas condutas disruptivas. Esses sintomas geram problemas para os professores, em especial quando os meios com que se conta são escassos ou quando se deve atender a classes que sejam numerosas (Condemarín et al., 2006).

O professor tem como finalidade a aprendizagem do aluno. Assim, deve se comprometer com o sucesso deste para que seus déficits sejam minorados ou neutralizados (Pereira et al., 2004). Cabe aos professores a tarefa de garantir ao aluno uma formação que lhe propicie o acesso aos conhecimentos socialmente acumulados e a aquisição dos comportamentos de autogoverno, capacitando-o a atuar sob novas contingências e agir com sucesso em relação ao mundo em um tempo futuro. Dessa forma, os professores necessitam de um vasto conjunto de conhecimentos científicos sobre o mundo físico e social e sobre o comportamento humano, de modo a responder pelo ensino de forma eficiente (Zanotto, 2004), entre eles o comportamento de crianças com TDAH, de forma que, sabendo identificá-los e conhecer estratégias para lidar com eles, possibilitaria a elas acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento pessoal.

Objetivo

O presente estudo pretendeu descrever como professores de ensino fundamental identificam e definem TDAH.

Método

Participantes

Participaram 39 professores de Ensino Fundamental I de duas escolas municipais de uma cidade de porte pequeno do interior do Estado de São Paulo.

	Escolas			
Idades	**1**		**2**	
20 a 29	10%	2	5%	1
30 a 39	40%	8	79%	15
40 a 49	35%	7	16%	3
Mais de 50	15%	3	0	0
Total	100%	20	100%	19
Tempo de profissão				
1 a 10 anos	25%	5	37%	7
11 a 20 anos	55%	11	53%	10
21 a 30 anos	20%	4	10%	2
Total	100%	20	100%	19
Formação				
Magistério (Ensino Médio)	90%	18	100%	19
Graduação	90%	18	79%	15
Pedagogia	50%	10	32%	6
Letras	20%	4	32%	6
Outros (Serviço Social, Geografia, Educação Física, Física e Biologia)	20%	4	15%	3
Cursos rápidos	40%	8	99%	19
PCN	15%	3	38%	13
Formação do leitor crítico	5%	1	0	0
Não especificado	20%	4	12%	6
Especialização	35%	7	47%	9
Psicopedagogia	25%	5	5%	1
Não especificado	10%	2	42%	8

Tabela 1. Caracterização dos professores

A Tabela 1 descreve as idades, o tempo de profissão e a formação acadêmica dos participantes separados por escola. Dos 39 professores que participaram da pesquisa, vinte deles (51%) lecionam na Escola 1, e dezenove (49%), na Escola 2. Em ambas as escolas, a prevalência e de professores com idade entre 30 e 39 anos (40% na Escola 1 e 79% na Escola 2), sendo que os professores da Escola 2 são majoritariamente mais jovens. Com relação ao gênero, apenas dois professores (5%) são do sexo masculino, sendo cada um de uma escola, com idades entre 30 e 39 anos.

Com relação ao tempo de profissão, em ambas as escolas nota-se que mais da metade dos professores (75% da Escola 1 e 63% da Escola 2) tem de 11 a 20 anos de experiência. Observa-se que os professores da Escola 2 se envolvem mais em cursos de formação continuada (99%) e de Especialização (47%).

Materiais

Inventário para Identificação de Sintomas de TDAH

O Inventário para Identificação de Sintomas de TDAH constou de duas partes: na primeira, havia um espaço para os dados demográficos do professor e, na segunda, cinquenta afirmações, sendo trinta sobre sintomas de TDA, TDH e TDAH e vinte de outras patologias, contendo espaço para a anotação da resposta pelo professor (Anexo 1). Esse inventário foi elaborado especialmente para essa pesquisa a partir dos comportamentos descritos no DSM-IV (2002) e contou com a participação de um professor da disciplina de Psicopatologia da Unesp-Bauru.

Protocolo para definição de TDAH

Nesse protocolo, elaborado também para esse estudo, depois do espaço para o nome do professor e a data, era proposta a questão: *O que é TDAH para você?,* seguida de linhas para a resposta.

Local

A coleta de dados foi realizada nas dependências das duas escolas municipais que variou da sala dos professores à sala onde eram realizados os Horários de Trabalho Pedagógico Coletivos (HTPCs).

Procedimento para a aplicação dos instrumentos

Considerando que as escolas em questão eram municipais, foi solicitada à Secretaria de Educação do município a permissão para a realização da pesquisa naquelas. A partir da obtenção da permissão, foi feito contato com os diretores e coordenadores, que intermediaram a apresentação da pesquisadora aos professores, que fez o convite para participar de uma reunião para a divulgação do projeto. A partir do aceite, depois de dirimidas todas as dúvidas, os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de acordo com a Resolução 196/96 do Conep.

Os professores foram convidados a responder ao Inventário para Identificação de Sintomas de TDAH e ao Protocolo para Definição de TDAH. A aplicação dos dois instrumentos foi realizada em período de HTPC, em cada escola, coletivamente, porém foi solicitado que respondessem ao questionário individualmente. A pesquisadora entregou todos os inventários e leu em voz alta as informações necessárias para a aplicação do Inventário para Identificação de Sintomas de TDAH, resolvendo as dúvidas, e, posteriormente, solicitou que cada professor assinalasse os comportamentos referentes ao TDAH e seus subtipos (TDAH predominantemente desatento – TDA; TDAH predominantemente hiperativo-impulsivo – TDH ou H; e TDAH combinado). Após o término do primeiro instrumento, a pesquisadora entregou o Protocolo para Definição de TDAH, procedendo às informações necessárias para o preenchimento deste, resolvendo as dúvidas apresentadas.

Procedimentos para a análise dos dados

A análise dos dados gerados pelo Inventário para Identificação de Sintomas de TDAH foi feita a partir da contagem de acertos gerados pelas marca-

ções feitas nos sintomas para TDA, TDH e TDAH e na ausência de marcação para os sintomas de outras patologias, conforme mostra o Quadro 1.

Questões	TDAH, seus subtipos e outras psicopatologias	Número de questões correspondentes
1, 5, 9, 15, 21, 22, 30, 31, 35	TDA	9
6, 10, 11, 16, 23, 33, 37, 38, 39	TDH	9
7, 13, 18, 24, 26, 27, 32, 41, 44, 45, 47, 50	TDAH	12
TOTAL		30
2, 3, 4, 8, 12, 14, 17, 19, 20, 25, 28, 29, 34, 36, 40, 42, 43, 46, 48, 49	Outras patologias	20
TOTAL		20

Quadro 1. Questões referentes ao TDA, TDH e TDAH e outras patologias

As definições sobre TDAH geradas pelo protocolo foram listadas e organizadas em categorias. Posteriormente, foram quantificadas e analisadas.

Resultados

Os resultados do presente estudo descreverão quanto os professores do Ensino Fundamental conhecem sobre os sintomas de TDAH, analisando os resultados do Inventário para Identificação de Sintomas de TDAH, e como definem TDAH, descrevendo os resultados obtidos a partir das respostas dadas no Protocolo para Definição de TDAH.

Resultados da aplicação do Inventário para Identificação de Sintomas de TDAH

Para verificar se o professor conhece os sintomas do TDAH e diferencia esse quadro de outras psicopatologias (exemplo: retardo mental, transtorno de aprendizagem, transtorno de personalidade, dentre outros), foi aplicado o Inventário para Identificação de Sintomas de TDAH.
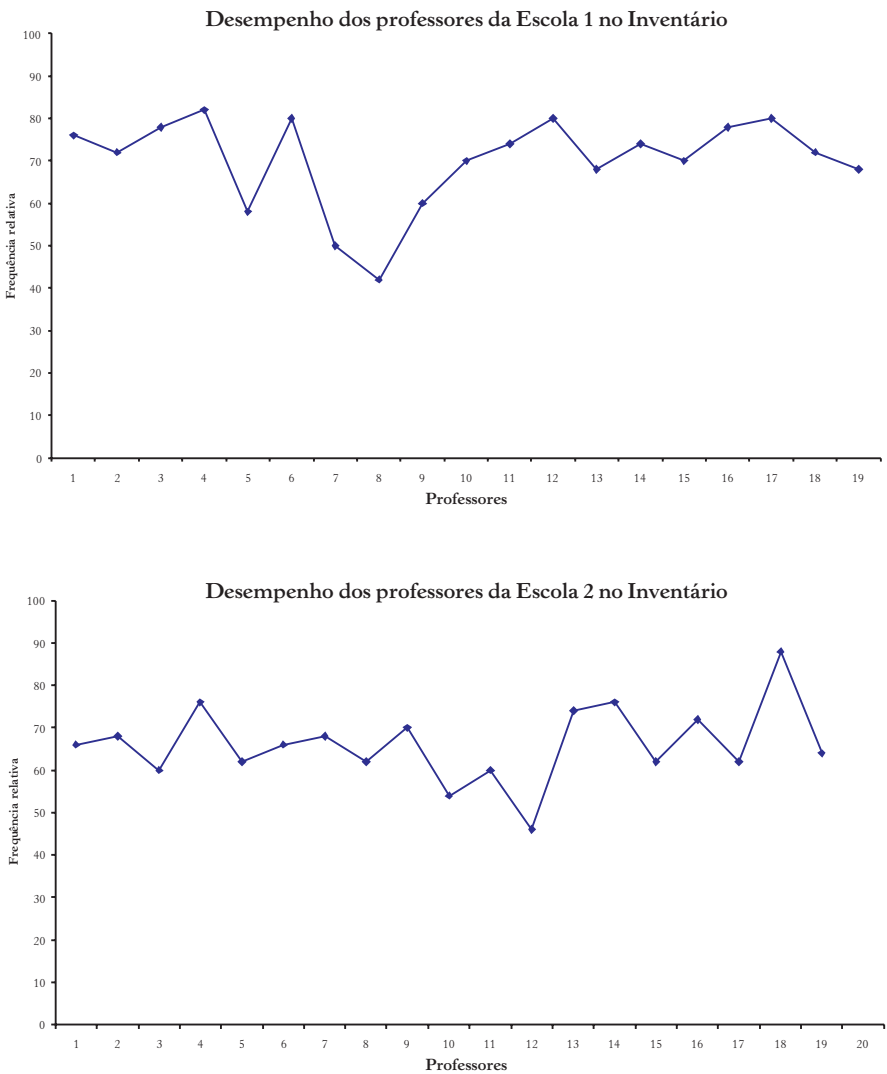
Figura 1. Resultado dos professores no Inventário para Identificação de Sintomas de TDAH

A Figura 1 apresenta os desempenhos dos professores no instrumento divididos por escola. À esquerda, estão os resultados dos vinte (51%) professores da Escola 1 e, à direita, dos dezenove (49%) professores da Escola 2.

Observa-se que dos professores que lecionam na Escola 1, apenas um professor (5%) acertou mais de 81% das questões, 50% deles acertaram de 71% a 80% das questões, 20% entre 61% a 70%, 10% deles, entre 51% a 60% e 15% acertaram de 41% a 50% das questões. Nenhum professor acertou menos de 40% das questões.

Dos professores da Escola 2, 5% acertaram de 41% a 50%, 11% entre 51% e 60%, 58% dos professores acertaram entre 61% e 70% das questões, 21% deles, entre 71% a 80%, e apenas um professor (5%) acertou 88% das questões (Figura 2).
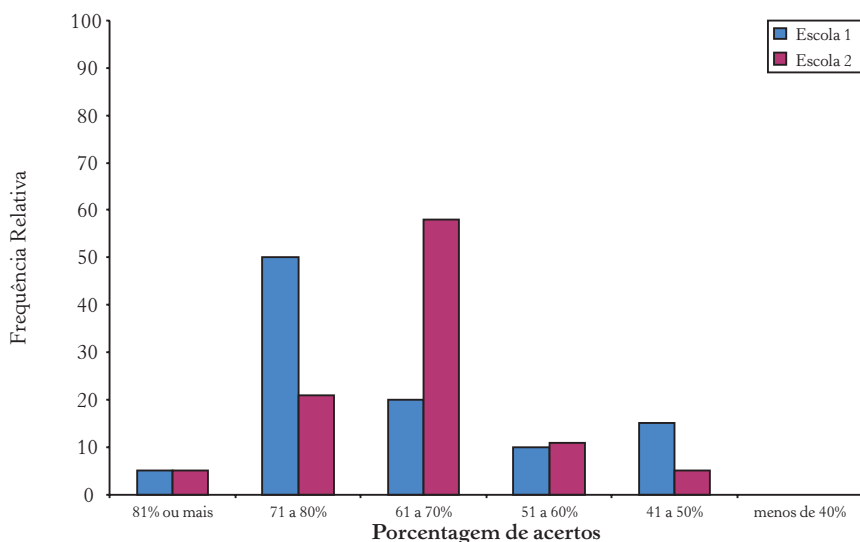
Figura 2. Frequência relativa dos acertos no Inventário para Identificação de Sintomas de TDAH por escola

A Figura 3 mostra o desempenho dos professores nas questões do Inventário.

A análise das questões permitiu a identificação daquelas que os professores mais acertaram ou erraram. Os resultados mostraram que apenas 6% dos professores acertaram a questão 27, *"Apresenta percepção sensorial diminuída"*, e 10%, a questão número 44, *"Apresenta problemas de sono"*. A maior
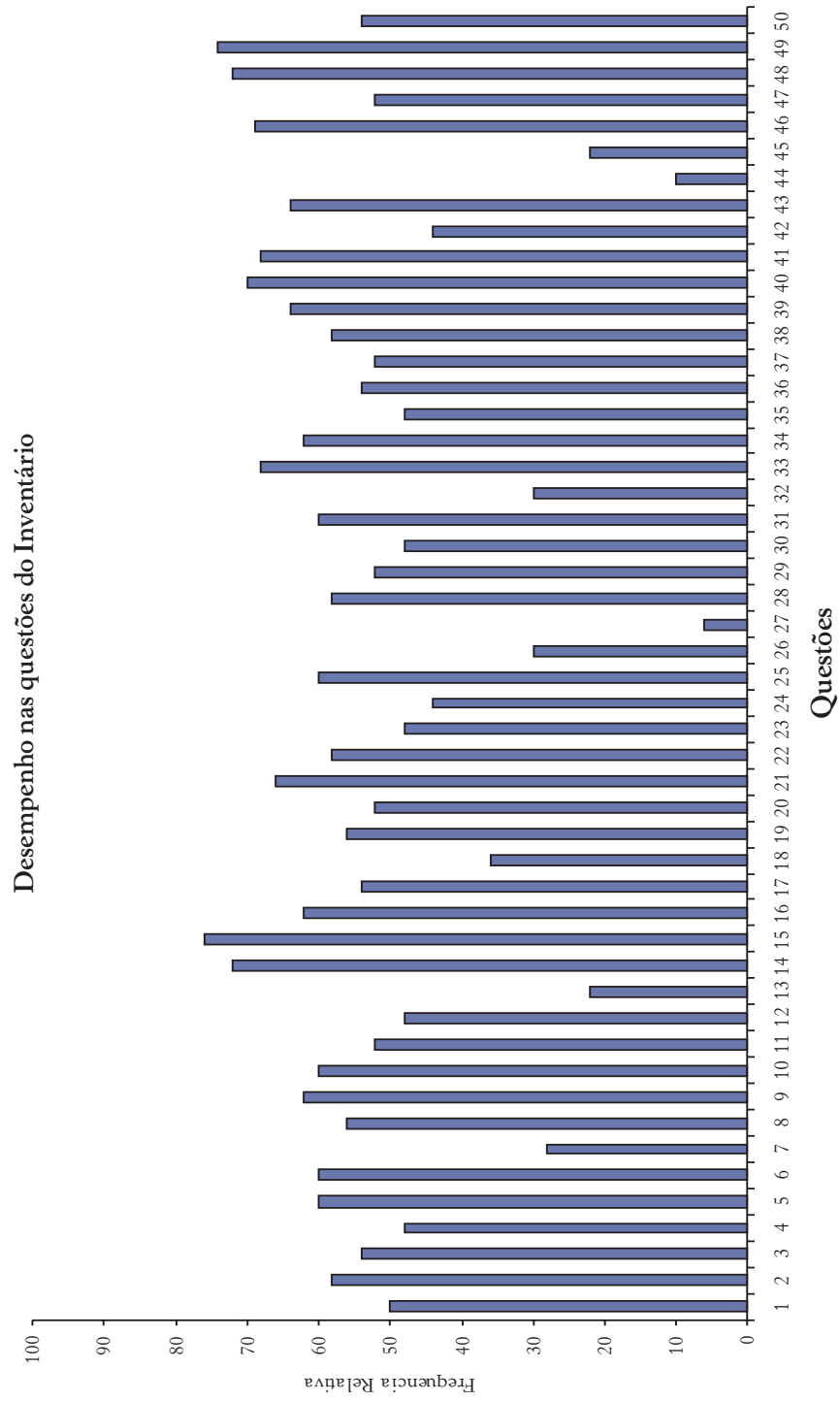
Figura 3. Desempenho geral dos professores, referente à totalidade das questões, no Inventário para Identificação de Sintomas de TDAH

Acertos	TDA TDH	TDAH	Geral	Outras patologias						
	Escola 1	Escola 2	Escola 1	Escola 2	Escola 1	Escola 2	Escola 1	Escola 2	Escola 1	Escola 2
81% ou mais	56%	23%	44%	22%	8%	8%	33%	17%	25%	35%
71% a 80%	0	11%	44%	34%	8%	0	17%	14%	25%	30%
61% a 70%	33%	44%	0	22%	18%	8%	17%	23%	25%	15%
51% a 60%	11%	11%	12%	11%	8%	8%	10%	10%	25%	10%
41% a 50%	0	11%	0	11%	8%	17%	3%	14%	0	10%
31% a 40%	0	0	0	0	8%	34%	3%	14%	0	0
21% a 30%	0	0	0	0	34%	8%	14%	3%	0	0
menos de 20%	0	0	0	0	8%	17%	3%	5%	0	0
	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Tabela 2. Distribuição dos acertos para cada um dos transtornos, considerando as escolas

parte dos professores assinalou a questão número 15 (76%), *"É facilmente distraído por estímulos alheios à tarefa"* e não assinalou a questão 49 (74%), *"Apresenta comportamento recorrente de arrancar os cabelos, resultando em perda capilar perceptível"*.

Todavia, o desempenho foi diferente, considerando cada uma das escolas. Houve uma diferença grande entre as porcentagens de acertos para cada uma das questões. O Anexo 7 mostra esses dados com detalhes.

A construção do Inventário permitia uma análise, em separado, para o conjunto de questões referentes ao TDA, TDH, TDAH ou outras patologias, conforme descrito no Método. Tal análise foi conduzida com o objetivo de verificar o percentual de acertos dos professores de cada escola para cada transtorno específico; assim como para o conjunto deles. A Tabela 2 mostra esses dados.

Uma análise geral mostra que os professores, independentemente da escola, conhecem mais os sintomas TDH e menos os de TDAH. Os professores da Escola 1 (56% dos professores acertaram 81% ou mais) identificaram melhor os sintomas de TDA que os da Escola 2 (23% na mesma condição), que, por sua vez, identificaram melhor (65% dos professores da Escola 2 acertaram 70% ou mais) patologias que não são TDAH, TDH ou TDA do que os professores da Escola 1 (50%).

Resultados da aplicação do Protocolo para Definição de TDAH

No Protocolo para Definição de TDAH, foi solicitado que os professores escrevessem o que entendiam por TDAH. As definições foram lidas, e 138 aspectos, identificados, que resultaram em seis categorias, as quais foram organizadas conforme descrição da Tabela 3, que contém, também, as porcentagens relativas à frequência de cada uma delas.

A categoria mais frequente se refere aos comportamentos que acontecem em excesso ou falta, sendo que os primeiros foram os mais numerosos (32% do total), como, por exemplo:

- "agitado, inquieto..." (Professores 2, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 21, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 33, 34, 35, 36);
- "muito quieta" (Professores 26, 34).

Nº	Categorias	Frequência absoluta das categorias	Frequência relativa das categorias
1	Sem informação.	4	2%
2	Definições que se referem à inadequação do comportamento da criança no geral, sem descrevê-los, ressaltando sua inadequação com relação à idade ou à situação.	11	8%
3	Definições que se referem às consequências, para a criança, da presença do TDAH e seus subtipos que impedem ou dificultam o relacionamento social ou a aprendizagem.	33	24%
4	Definições que se referem aos comportamentos observados que acontecem em excesso ou déficit.	48	35%
4a	Especifica o excesso comportamental.	44	32%
4b	Especifica o déficit comportamental.	4	3%
5	Definições que se referem aos comportamentos relatados que são diretamente ligados à aprendizagem (ou às atividades acadêmicas) que impedem ou dificultam sua ocorrência.	33	24%
6	Definições que se referem aos comportamentos emocionais.	10	7%
	Total	138	100%

Tabela 3. Categorias que indicam a definição de TDAH pelos professores

A segunda categoria mais frequente se refere às definições que indicam consequências da presença do TDAH dificultando contato social ou impedindo a aprendizagem (sem especificar o comportamento apresentado), como nos exemplos a seguir:

- "prejudica o relacionamento social e irrita os colegas" (Professores 4, 8, 13, 17, 21, 29, 32, 35 e 36);
- "dificulta a realização de tarefas do dia a dia, de rotina" (Professores 8, 13, 14, 15, 17, 21 e 23).

A outra categoria, tão frequente quanto a anterior, refere-se aos relatos que especificam comportamentos diretamente ligados às atividades acadêmicas que impedem ou dificultam a aprendizagem, como, por exemplo:

- "não presta atenção" (Professores 1, 2, 6, 8, 10, 16, 17, 18, 22, 23, 28, 30 e 35);
- "dificuldade de concentração" (Professores: 1, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 21, 24, 29, 31, 36, 37).

A Figura 4 mostra a distribuição das categorias analisadas.
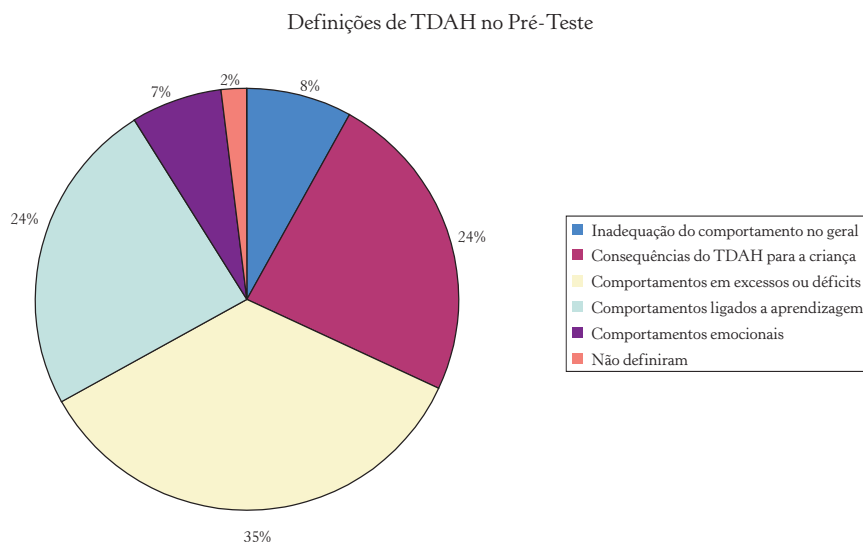
Figura 4. Categorias que definem TDAH, segundo relato dos professores

Uma análise comparando as definições feitas com as descrições presentes no DSM IV mostrou que 77% dos professores responderam de forma "parcialmente correta", isto é, mencionaram, pelo menos, alguns dos sintomas presentes no transtorno, 13% responderam incorretamente e 10% não responderam.

Discussão

O presente estudo pretendeu analisar as concepções de professores do Ensino Fundamental sobre TDAH. Ainda que as crianças estejam frequentando precocemente a escola, participando da educação infantil, é no Ensino

Fundamental que os sintomas de TDAH aparecem com clareza: o tempo em sala de aula é maior, e comportamentos como permanecer sentado por longo tempo e desenvolver um conjunto de atividades sistemáticas favorecem a percepção dos sintomas. Barkley (2002) ressalta a importância da informação sobre TDAH para os professores evitando a confusão entre crianças desobedientes e crianças com TDAH. Para ele, a conduta inadequada do professor pode dificultar o sucesso acadêmico dessas crianças.

A aplicação do Inventário para Identificação de Sintomas de TDAH para os professores de duas escolas de Ensino Fundamental de uma cidade paulista de pequeno porte mostrou que os professores, no geral, sabem muito pouco diferenciar os sintomas para TDAH. Considerando o desempenho dos professores das duas escolas no Inventário, percebe-se um melhor desempenho dos professores da Escola 1, pois 50% deles acertaram de 71% a 80% das questões. Já na Escola 2, a maioria dos professores (58%) acertou de 61% a 70% das questões do Inventário. Em ambas as escolas, apenas um professor de cada (5%) acertou acima de 80%. Os resultados parecem indicar que os professores da Escola 1 são mais informados e confundem menos o TDAH com outras psicopatologias, porém, em ambas as escolas não houve um número significativo de acertos que demonstre domínio em identificar e diferenciar o TDAH.

A análise da quantidade de acertos por questão mostrou que não há um conjunto expressivo de comportamentos sobre TDAH ou ainda sobre outras patologias que os professores dominem. Variaram muito os acertos para cada questão. Das questões, em apenas três delas os professores apresentaram consenso.

Analisando em separado as questões referentes à TDA, TDH, TDAH e outras patologias, observou-se que os professores acertaram mais sobre TDH e menos sobre TDAH. Os da Escola 1 foram mais competentes que os professores da Escola 2 ao identificar os sintomas de TDA, que identificaram melhor "outras patologias".

A análise das definições de TDAH foi feita para o conjunto dos professores (39) sem especificar as escolas. Observa-se que as definições se referem aos excessos comportamentais (exemplo: "agitado, inquieto..."), consequências destes na aprendizagem ou em relacionamentos sociais (exemplo: "prejudica o relacionamento social e irrita os colegas") e comportamentos diretamente relacionados com a aprendizagem (exemplo: "não presta aten-

ção"). Nas definições, observou-se que, pelo menos parcialmente, a maioria dos professores define o TDAH. Porém, ainda são definições incompletas, que demonstram conhecimento da questão pautando-se pelo senso comum.

Nota-se neste estudo que os professores da Escola 2 são mais jovens e participam mais de cursos rápidos (99%) e de especialização (47%) do que os professores da Escola 1. Apesar de mostrarem-se mais ativos e empenhados na busca de conhecimentos, os professores da Escola 2 mostraram piores desempenhos em todos os instrumentos neste estudo.

Os autores ainda enfatizam que o TDAH permanece malcompreendido e controverso nas informações do público em geral e das autoridades educacionais. Para eles, a dificuldade começa na identificação e encaminhamento adequado dos alunos com TDAH, principalmente porque o transtorno não está descrito de maneira objetiva quanto à sua delimitação e ao uso de critérios para se fazer o diagnóstico, influenciando os dados da prevalência (que variam nos diferentes países: EUA, Nova Zelândia, Alemanha, Inglaterra. Taiwan, Itália, dentre outros).

Jensen (2000), ao descrever os obstáculos que dificultam sua apropriada identificação e a obtenção de dados cientificamente válidos sobre sua evolução, etiologia, prevalência e tratamento, questiona: será que o TDAH deve ser conceitualizado como transtorno ou faz parte do extremo de um *continuum* do desenvolvimento normal?

Condemarín et al. (2006) relataram que, ainda hoje, não há um consenso entre profissionais que trabalham no campo da psicopatologia infantil a respeito da prevalência exata do TDAH na população, apesar de ser considerado um dos transtornos mais comuns da infância. A autora relata que os dados variam segundo o investigador, o local, os critérios diagnósticos empregados, as fontes de informação, bem como o conceito e definição de TDAH. Segundo a autora, no Reino Unido, a incidência é inferior a 5%. Por outro lado, nos Estados Unidos e Canadá, Szatmari et al. (1989) afirmaram que o problema ocupa cerca de 30% das consultas de saúde infantil.

Apesar de existirem prevalências tão diferentes, em geral, há algum consenso de que a prevalência está próxima de 5% da população infantil, com um predomínio de 3:1 (meninos para meninas), embora isso varie segundo a idade e nível socioeconômico (Condemarín et al., 2006).

O ponto de partida, então, é informar, ensinar e orientar o professor sobre o que é TDAH, suas causas, diagnóstico, prevalência, enfim, tudo o que

esclareça o professor sobre o assunto e, tão importante quanto, fornecer subsídios, por meio de técnicas cognitivo-comportamentais, para que ele possa atuar (fornecer ajuda, incentivo e apoio) com esse aluno que apresenta comportamentos inadequados e/ou dificuldades escolares.

Referências bibliográficas

BARKLEY, R.A. Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, v.121, n.1, p.65-94, 1997.

______. *Attention Deficit Hyperactivity Disorder:* a handbook for diagnosis and treatment, 2nd edition. New York: The Guilford Press, 1998.

______. *Taking charge of ADHD*. New York: The Guilford, 2000.

______. *Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade*: guia completo para pais, professores e profissionais da saúde. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BROWN, R. T. et. al. Prevalence and assessment of attention-deficit/hyperactivity disorder in primary care settings. *Pediatrics*. 107 (3), 2007.

CONDEMARÍN, M. et al. *Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade:* estratégias para o diagnóstico e a intervenção psico-educativa. 1.ed., Ed. Planeta, 2006.

DSM-IV – TR. *American Psychiatric Association*: manual de diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 4.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

JENSEN, P. S. The national institute of health attention Deficit/Hyperactivity Disorder consensus statement: implications for practitioners and scientists. *C.N.S Spectrums*, v.5, n.6, jun., 2000.

PEREIRA, M. E. M. et al. O compromisso do professor com a aprendizagem do aluno: contribuições da Análise do Comportamento. In: HUBNER, M. M. C.; MARINOTTI, M. (Orgs.). *Análise do comportamento para a educação*. Contribuições recentes. Santo André, SP: ESETec Editores Associados, p.11-32, 2004.

ROHDE, L. A.; MATTOS, P. *Princípios e práticas em transtorno de déficit de atenção e hiperatividade*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ROTTA, N. T. et al. *Transtornos da aprendizagem*: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006.

STRAYHORN, J. M. Self-control: theory and research. *J. Am. Acad. Child Adolesc. Psychiatry*, v.41, p.7-16, 2002.

SZATMARI, P. et al. Ontario child health study: prevalence of attention deficit disorder with hyperactivity. *J. Child Psychiatry*, v.30, n.2, p.219-230, 1989.

SZOBOT, C. et.al. Neuroimagem no Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, v.23, p.32-7. Supl 1, 2001.

VASCONCELOS, L. A. Análise comportamental do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: implicações para avaliação e tratamento. In: GUILHARDI, H. J. (Org.). *Sobre comportamento e cognição*. Santo André, São Paulo: ESETec, v.10, cap.15, p.144-154, 2002.

ZANOTTO, M. L. Subsídios da Análise do Comportamento para a formação de professores. In: HUBNER, M. M. C.; MARINOTTI, M. (Orgs.). *Análise do comportamento para a educação*. Contribuições recentes. Santo André, São Paulo: ESETec, p.33-47, 2004.

Este capítulo é parte integrante da dissertação de mestrado "Efeitos de um programa pedagógico-comportamental sobre TDAH para professores do Ensino Fundamental", aprovado pelo Comitê de Ética da Unesp e apoiado pela Capes.

ANEXO 1
INVENTÁRIO PARA IDENTIFICAÇÃO DE SINTOMAS DO TDAH

ROSSI, Liene Regina; RODRIGUES, Olga M. Piazentin Rolim; JUNIOR, Amauri Gouveia.

Nome do Professor: ____

Série que leciona: __________ Há quanto tempo nessa série: ____________

Escola: ____

Idade: ____________________ Tempo de profissão: ____________________

Formação:

( ) Magistério

( ) Pedagogia

( ) Pós-Graduação

( ) Outros: Quais ____

Tem cursos de formação continuada? Quais?

____

____

Abaixo, há uma série de descrições de comportamentos frequentemente apresentados pelos alunos na escola, dentre eles os comportamentos referentes a crianças que possuem o TDAH. Faça um "X" nos itens que correspondem ao TDAH:

1. ( ) Não presta atenção em detalhes ou comete erros por omissões em atividades escolares, de trabalho ou outras
2. ( ) Funcionamento intelectual significativamente inferior à média
3. ( ) As habilidades de escrita estão acentuadamente abaixo do nível esperado
4. ( ) Comprometimento qualitativo da interação social, da comunicação e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades
5. ( ) Dificuldade para manter a atenção nas tarefas e atividades lúdicas
6. ( ) Abandona sua carteira em sala de aula ou outras situações nas quais se espera que permaneça sentado
7. ( ) Falta de flexibilidade, é imprevisível
8. ( ) Fracasso em usar os sons da fala esperados para o estágio do desenvolvimento

9. ( ) Não segue instruções e não termina seus deveres escolares

10. ( ) Agita as mãos ou os pés ou se remexe na cadeira

11. ( ) Fala em demasia

12. ( ) Comprometimento grave e persistente da interação social, interesses e atividades

13. ( ) Difícil de agradar

14. ( ) Medo acentuado e persistente de uma ou mais situações sociais ou de desempenho, nas quais a criança é exposta a pessoas estranhas. A ansiedade é expressa por choro, ataques de raiva, imobilidade ou afastamento de situações

15. ( ) É facilmente distraído por estímulos alheios à tarefa

16. ( ) Age como se estivesse a "todo o vapor"

17. ( ) O desempenho em atividades diárias que exigem coordenação motora está substancialmente abaixo do nível esperado, considerando a idade cronológica e a inteligência medida do indivíduo

18. ( ) Não aprende com erros passados

19. ( ) Dificuldades de linguagem receptiva e expressiva que acabam interferindo significativamente no rendimento escolar ou na comunicação social

20. ( ) Rendimento em leitura está acentuadamente abaixo do nível esperado

21. ( ) Parece não ouvir quando lhe dirigem a palavra

22. ( ) Dificuldade para organizar tarefas e atividades

23. ( ) Corre ou escala em demasia, em situações impróprias

24. ( ) Não tem noção de perigo

25. ( ) Comportamento motor repetitivo, não funcional e aparentemente intencional, comportamento que interfere acentuadamente nas atividades normais ou provoca lesão corporal autoinfligida que exige tratamento médico

26. ( ) Fica aborrecida com atividades não estimulantes ou rotineiras

27. ( ) Apresenta percepção sensorial diminuída

28. ( ) Tiques motores e/ou vocais, isolados ou múltiplos (i.e, movimentos ou vocalizações súbitas, rápidas, recorrentes, não rítmicas e estereotipadas)

29. ( ) Capacidade matemática está acentuadamente abaixo do nível esperado

30. ( ) Evita, demonstra ojeriza ou reluta em envolver-se em tarefas que exijam esforço mental constante

31. ( ) Perde as coisas necessárias para tarefas ou atividades

32. ( ) Agressividade

33. ( ) Dificuldade para aguardar sua vez

34. ( ) Perturbação na fluência e no ritmo da fala: repetição de sons e sílabas, repetições de palavras monossílabas completas, palavras truncadas, dentre outras que acabam atrapalhando o rendimento escolar

35. ( ) Apresenta esquecimento em atividades diárias

36. ( ) Comportamentos incendiário e proposital em mais de uma ocasião. Tensão ou excitação afetiva antes do ato

37. ( ) Dificuldade para brincar ou se envolver silenciosamente em atividades de lazer

38. ( ) Dá respostas precipitadas antes de as perguntas terem sido completamente formuladas

39. ( ) Interrompe ou se intromete em assuntos alheios

40. ( ) Perturbação persistente da personalidade que envolve um acentuado desvio do desenvolvimento normal

41. ( ) Dificuldade em terminar uma atividade ou trabalho

42. ( ) Déficits ou comprometimentos no funcionamento adaptativo atual em pelo menos duas das seguintes áreas: comunicação, cuidados pessoais, vida doméstica, habilidades sociais/interpessoais, uso de recursos comunitários, independência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança

43. ( ) Fracasso persistente para falar em situações sociais específicas (ex. na escola), apesar de falar em outras situações

44. ( ) Apresenta problemas de sono

45. ( ) Frustra-se com facilidade

46. ( ) Perturbação da linguagem expressiva que pode manifestar-se por sintomas que incluem um vocabulário acentuadamente limitado, erros nos tempos verbais ou dificuldades com a evocação de palavras ou com a produção de frases de extensão ou complexidade próprias do estágio evolutivo

47. ( ) Não reconhece os limites dos outros

48. ( ) Fracasso recorrente em resistir a impulsos de furtar objetos desnecessários para o uso pessoal ou destituídos de valor monetário

49. ( ) Apresenta comportamento recorrente de arrancar os cabelos, resultando em perda capilar perceptível

50. ( ) Dificuldade de relacionamento com colegas e nos estudos